VIE PÉDAGOGIQUE
Numéro 130 - Février - Mars 2004

DOSSIER
Une formation diversifiée et qualifiante

Québec

2007-02638/

Entrevue avec Jean-Marie De Ketele
Propos recueillis par Luce Brossard
M. De Ketele, professeur à l'Université catholique de Louvain, est un expert en pédagogie, particulièrement en ce qui a trait aux problèmes d'évaluation des programmes et des manuels scientifiques. Il est également formateur et a été accueilli comme conférencier dans divers pays.

par Hélène Guy
Étonnante et émouvante, cette expérience relatée qui s'est déroulée dans une école qui accueille des élèves éprouvant des troubles du comportement.

par Donald Guertin
Se donner une intention pédagogique stimulante qui permet aux élèves de partager leurs acquis, voilà une expérience qui témoigne de cette volonté à l'école La Poudrière, à Drummondville.

par Lise Lagacé
Une école de Saint-Romuald, de la Commission scolaire Des Navigateurs, s'ouvre sur le monde en bâtissant un programme appelé *Citoyens du monde*; une initiative qui a permis à toute une collectivité de faire des découvertes.

par France Dubé et Michelline Lavoie
Une expérience enrichissante de coopération et d'entraide autour d'un projet en univers social, à l'école Sainte-Marie-de-Chambly.

par Jacqueline Gervais
L'auteur de cet article relate ici le projet d'une école qui est à l'écoute de son milieu et qui a permis aux élèves de développer leur compétence à communiquer en anglais.

par Noël Delisle
L'auteur nous expose ici le déroulement d'un projet dont il a été lui-même le maître d'œuvre. Cette activité a permis à ses élèves de comprendre le langage de l'image et « les abus que l'on peut en faire ».

par Louise Royal et Louise L. Lafontaine

12

Amener chaque jeune au maximum de son potentiel est un défi que l'approche par compétences nous incite à relever. L'équipe de *Vie pédagogique* a pensé qu'il serait intéressant, pour le milieu scolaire, d'observer et d'analyser les enjeux inhérents à une offre de formation diversifiée et adaptée aux forces et aux besoins de tous les élèves.

Table ronde réunissant des acteurs du milieu
par Robert Céré

Autour de la diversification : un élève et des parents s'expriment
par Mireille Jobin

par Abdoulaye Barry

par Silvia Comsa

par Richard Pallascio

par Abigail Anderson

par Carole Leclerc, Liette Picard et Hélène Poliquin-Verville

par Claudette Clément

par Jacques Lalande

par Nadia Rousseau

par Arthur Marsolais

Une fine ligne ténue...

Pour plusieurs, placer l'élève au centre de ses apprentissages est entendu et compris comme une façon de se limiter au regard que pose l'enfant sur le monde qui l'entoure.

Il y a dans cette perception des choses un malentendu sur la fonction de cet appel au vécu de l'élève.

Il y a là une fine ligne ténue qui délimite la nuance entre *se mettre à la portée de l'élève* et *se placer à son niveau*.

En effet, les enseignants, tels des funambules, devront maintenir l'équilibre des allers-retours entre le quotidien de l'élève et les intentions éducatives poursuivies, ces portes à ouvrir vers les apprentissages...

Se mettre à la portée du jeune, c'est trouver des moyens pour entrer dans sa façon de voir le monde et sa manière d'envisager les évènements et les faits; c'est s'intéresser à ce qui le fait vibrer pour mieux l'emmener au diapason de la connaissance à explorer, en l'entraînant et en l'accompagnant dans de nouveaux mondes de découvertes.

Partir de l'élève ne signifie pas *se placer à son niveau* pour y rester et s'y maintenir sous prétexte que l'exploration est trop difficile pour lui.

Apprendre exige, dit-on, une certaine déstabilisation, c'est une porte qui s'ouvre de l'intérieur lorsque l'élève se retrouve devant une question, un problème ou une situation qu'il veut comprendre.

Il y a là toute la différence du monde entre *se mettre à la portée de l'élève* et *se placer à son niveau*, et pourtant, la nuance est très fragile.

Si délicate, qu'on a souvent pensé que partir des préoccupations de l'élève selon son âge, son environnement, son profil et ses racines, c'était banaliser, limiter son univers.

Au contraire, c'est le moyen que les pédagogues de tout temps ont trouvé pour intéresser leurs élèves et faire le pont entre le connu et l'inconnu, le familier sécurisant et les nouvelles connaissances parfois ardues à aborder.

Se mettre à la portée de l'élève, c'est établir des passerelles entre son univers et celui d'un monde dont il n'a même pas l'intuition. C'est favoriser l'éveil, le goût de la découverte et le dépassement.

L'éducateur permet à l'élève de se sentir à l'aise en partant de son environnement quotidien pour mieux prendre un envol vers de nouveaux risques, des défis, dans une situation protégée par le filet de sécurité qu'est la classe comme lieu d'expérimentation où l'élève a droit à l'erreur.

Nuance aussi large que la fine ligne ténue qui sépare l'indulgence et la résistance de la stimulation et de l'éveil, et c'est souvent ce grand malentendu qui mène à des dérives dont les premiers à en souffrir sont les élèves.

Reconnaître leur existence, leurs valeurs, leur façon de comprendre le monde pour mieux bâtir sur leurs propres représentations sans en juger la pertinence, c'est ainsi que l'éducateur ou l'éducatrice peut *se mettre à leur portée*. Il est possible alors de mieux les regarder apprendre, pour ajuster les interventions éducatives en ciblant les connaissances qu'ils sauront intégrer à leurs propres schèmes mentaux.

De l'autre côté de cette ligne ténue, *se placer à leur niveau*, c'est se confiner à leurs représentations, sans prendre le risque de les faire cheminer et en perdant parfois de vue les intentions éducatives; c'est parfois aussi rester accroché au connu, en ne leur faisant prendre aucun risque de peur de les déstabiliser...

Il est intéressant d'exploiter des textes de leurs chanteurs préférés pour analyser, avec eux, les raisons qui sous-tendent leur engouement et pour les amener à découvrir les mécanismes qui organisent et structurent les textes qui les font vibrer. On leur propose de remonter dans le temps, de découvrir les cultures et de s'ouvrir à d'autres façons d'exprimer les mêmes besoins et de faire des liens entre ces contextes familiers et ce qui est inconnu pour eux, en *se mettant à leur portée* et en leur faisant ensuite dépasser leurs propres limites..

Plus encore, en observant avec ses élèves leur environnement immédiat pour poser des questions sur l'organisation du territoire et chercher des réponses ensemble, l'enseignante ou l'enseignant part du vécu très quotidien, certes, mais ceci lui permet de mettre ses élèves en démarche pour pousser la découverte sur des pans entiers de l'univers social.

En essayant de bien cerner la nuance entre *se mettre à la portée* et *se placer au niveau* des élèves, peut-être éviterons-nous de réagir par le tout ou rien qui consiste, de peur de niveler par le bas, à refuser, surtout au secondaire, de faire une place dans la classe aux éléments autour desquels se structure l'identité des jeunes.

Le rehaussement culturel, auquel nous aspirons pour les nouvelles générations, passe par la curiosité intellectuelle, le goût d'apprendre que les éducateurs sauront stimuler chez les élèves en allant les rejoindre là où ils se trouvent, c'est-à-dire en se *mettant à leur portée*...

Camille Marchand

Professeur à l'Université catholique de Louvain, titulaire de la chaire de l'Unesco en sciences de l'éducation, Jean-Marie De Ketele était de passage au Québec en avril dernier. Il avait été invité par l'Université du Québec à Montréal à prononcer une conférence sur les réformes éducatives en Europe, au colloque scientifique international ayant pour thème « Les 40 ans du rapport Parent : les réformes éducatives au Québec et dans le monde ». *Vie pédagogique* a profité de sa présence pour l'interviewer sur un point qu'il a lui-même soulevé au cours de sa présentation.

Jean-Marie De Ketele — Ces recherches ont été effectuées par divers chercheurs afin d'évaluer les effets des stratégies dites de discrimination positive mises en œuvre en France, en Angleterre, en Belgique, en Espagne, en Italie et au Chili. Les résultats obtenus ont été rapportés lors des Journées du 20e anniversaire des zones d'éducation prioritaires (ZEP) et des réseaux d'éducation prioritaires (REP) qui ont eu lieu à Paris en mars 2002. À cette occasion, on a voulu faire le point sur l'ensemble des stratégies de discrimination positive. En fait, de toutes les recherches quantitatives importantes faites dans les divers pays, seule celle du Chili montrait globalement la prédominance des plus-values. Les autres laissaient voir un équilibre entre les plus-values et les moins-values.

Par contre, en creusant un peu, on s'est aperçu qu'à contexte égal, c'est-à-dire à type de recrutement d'élèves égal, de recrutement d'enseignants égal, de ressources égales, de caractéristiques du milieu égales, il y avait des écoles qui réussissaient et d'autres qui ne réussissaient pas. On a donc décidé de jeter un regard plus qualitatif sur les résultats, de voir un peu plus en détail ce qui se passait dans ces écoles. On a même fait, lors de ces journées, des visites dans des écoles qui réussissaient et dans des écoles qui ne réussissaient pas.

Puis, à partir de l'ensemble des travaux, j'ai synthétisé les caractéristiques de ces écoles qui réussissent.

J.-M. De K. — Les écoles qui réussissent sont celles qui font progresser leurs élèves au-dessus du gain moyen, c'est-à-dire de celui qu'elles pouvaient espérer obtenir. On parle ici de plus-value, et plus particulièrement de plus-value en termes de performance scolaire. Il faut donc mesurer les acquis des élèves au moins à deux moments dans le temps et déterminer quels sont majoritairement les élèves qui sont au-dessus du gain moyen et voir à quelles écoles ils appartiennent. Les écoles qui font faire des gains supérieurs au gain moyen sont celles qui réussissent, celles qui apportent une plus-value. Bien sûr, on compare des écoles à contexte semblable. Parfois, on constate que la plus-value est plus forte dans certaines écoles de milieux défavorisés que dans d'autres qui ont un contexte plus favorable.

J.-M. De K. — Il existe plusieurs types de facteurs et aucun d'entre eux n'est à lui seul une condition suffisante pour la réussite. Par contre, il y a des facteurs qui sont des conditions strictement nécessaires. S'ils ne sont pas présents, l'école ne peut pas réussir. Certains facteurs sont plutôt des conditions qui facilitent les choses.

J'ai organisé les différentes caractéristiques autour des acteurs, puis autour de quelques concepts clés. Commençons par les acteurs. Il y en a cinq : l'élève, l'enseignant, la direction, les parents et les acteurs externes, que j'appelle « des interfaces ». Certaines caractéristiques sont liées à la personne elle-même, d'autres à la façon dont la personne est perçue par d'autres acteurs.

J'ai retenu six caractéristiques à propos de l'*élève* dans le cas des écoles qui réussissent :

1. L'élève est concrètement au centre du dispositif et constitue la norme ultime pour l'évaluation et la régulation des actions, alors que dans les écoles qui réussissent peu, les discussions tournent plutôt autour des moyens;
2. L'élève n'est pas perçu comme un voyou. Si, au plus profond d'elles-mêmes, les personnes perçoivent le jeune comme un voyou, aucune action ne peut porter ses fruits;
3. L'élève doit se sentir respecté, aimé et reconnu par l'ensemble du personnel. Il a besoin de sentir que l'on s'occupe de lui. Toutes les marques d'attention sont importantes, qu'elles viennent des enseignants, du personnel de la cafétéria ou du concierge;
4. L'élève d'un milieu défavorisé a besoin de vivre dans un contexte différent de son contexte de vie. Par exemple, il est important que l'école soit très propre, très soignée, très ordonnée et qu'elle soit bien pourvue en matériel spécialisé;
5. L'élève a droit à l'éducation et les acteurs proches de lui en sont intimement convaincus;
6. L'élève a besoin de croire qu'il peut apprendre, et la direction ainsi que les enseignants sont convaincus qu'il le peut.

En ce qui concerne l'*enseignant*, j'ai repéré trois indicateurs des écoles qui réussissent :

1. Les enseignants restent dans ces écoles et ne demandent plus à partir. Cinq facteurs caractérisent ces enseignants :
   - ils s'engagent individuellement dans leur travail,
   - leur engagement est soutenu par l'existence dans l'école d'un groupe d'enseignants engagés idéologiquement,
   - l'engagement se traduit par un temps relativement long consacré à la concertation et à la préparation des activités,
   - il se traduit aussi par la volonté de l'équipe d'enseignants de mener une action cohérente et réfléchie,
   - il se traduit enfin par la volonté de théoriser la pratique, non pas pour elle-même, mais pour enrichir la pratique;

2. Le deuxième indicateur enrichit le premier puisque non seulement les enseignants ne partent plus, mais ils affirment ouvertement qu'ils ne veulent plus aller ailleurs ou qu'ils ne veulent plus travailler autrement;
3. Le troisième indicateur réside dans les réflexions d'anciens élèves qui disent avoir été marqués par tel enseignant ou être devenus ce qu'ils sont grâce à cette école. C'est un indicateur d'impact, il est le fruit du regard des enseignants sur les élèves.

Trois caractéristiques de la *direction* ressortent dans le profil des écoles qui réussissent :

1. La direction a une vision engagée de la mission de l'établissement. Elle partage les convictions mentionnées à propos des élèves et des enseignants;
2. La direction donne la parole aux enseignants. Par exemple, dans les entrevues de groupe, les directeurs ne parlaient jamais en premier. Ils s'exprimaient après les enseignants et dans la mesure où ces derniers le leur demandaient;
3. Les directeurs sont perçus par les enseignants comme des facilitateurs. Ils veulent éviter un maximum d'ennuis aux enseignants et favorisent leur engagement au travail en s'occupant des demandes administratives et en leur procurant des moyens d'agir.

En ce qui a trait aux *parents*, trois conditions qui favorisent la réussite ont été mises en évidence :

1. C'est la confiance des parents envers l'école qui facilite le travail de cette dernière beaucoup plus que leur présence à l'école. Il appartient à l'école et aux communautés locales de leur donner cette confiance;
2. L'école et les communautés locales doivent reconnaître que la demande des parents des milieux défavorisés pour l'école est plus forte qu'on ne le croit généralement;
3. Les parents ont besoin d'être reconnus comme tels. Donc les comportements d'accueil authentique sont très importants.

Trois types d'*acteurs externes* peuvent faciliter la réussite de l'école :

1. Les interfaces administratives sont nécessaires dans la mesure où elles font preuve de beaucoup de souplesse;
2. Les interfaces d'aide (coordonnateurs, formateurs, experts universitaires) ont un rôle à jouer dans la mesure où elles se mettent vraiment au service de l'équipe et l'aident à réfléchir dans le sens qui lui convient;
3. Les institutions externes (aide sociale, communautés locales) sont indispensables dans la mesure où elles restent dans leurs fonctions propres et n'attendent pas de l'école des rôles et des fonctions qui ne sont pas les siennes.

Voilà en gros les caractéristiques que l'on a pu mettre en évidence.

J.-M. De K. — Oui. Après avoir décodé tous les entretiens, toutes les observations, je me suis demandé quels sont les concepts transversaux en jeu. J'en ai retenu cinq :

1. Le concept d'*engagement* d'abord, clair et net, qui se traduit chez les acteurs dans des valeurs : une croyance profonde en l'éducabilité, le souci des droits de l'élève, le souci de l'éducation à la citoyenneté, la confiance dans les possibilités de l'élève, la conviction que l'école peut faire quelque chose. L'engagement se manifeste également dans une volonté de dégager une plus-value en matière de performance scolaire et non seulement concernant l'éducation à la citoyenneté, de même qu'une plus-value en fait de pratiques pédagogiques cohérentes avec les valeurs préconisées;
2. Le concept de *dynamique de changement contextualisé*, qui s'actualise différemment selon les contextes, mais qui laisse voir un double mouvement de A vers B et de B vers A, autant chez les acteurs que dans le système. Par exemple, de l'enfant avec ses valeurs, peu préparé à devenir un élève, à l'élève qui apprend son métier d'élève… et de l'élève à l'enfant qui est une personne en devenir. On observe le même double mouvement de l'enseignant spécialiste d'une discipline à l'enseignant pédagogue… et de l'enseignant pédagogue à l'enseignant spécialiste d'une discipline; du directeur gestionnaire au directeur pédagogique… et de ce dernier au directeur gestionnaire; des parents nourriciers et éducateurs aux parents soutien de la scolarité de l'enfant… et de ces derniers aux parents nourriciers et éducateurs. Dans beaucoup d'écoles qui ne réussissent pas, le directeur est soit pédagogue, soit gestionnaire; l'enseignant, soit spécialiste, soit pédagogue. Les rôles sont exclusifs au lieu d'être inclusifs et en constante recherche d'équilibre. Dans les établissements qui réussissent, on constate une tension entre une cohérence enkystée et une cohérence en mouvement. La première conforte les décisions prises, la seconde est en recherche continue de cohérence, ce qui favorise la réussite. Chez les autorités politiques se manifeste une tension entre deux attitudes : renforcer les politiques de discrimination positive devant le nombre croissant d'établissements en difficulté ou se demander si la discrimination positive ne tend pas à devenir la norme lorsqu'on a 20 p. 100 d'établissements en difficulté. Les écoles qui réussissent se posent cette question : elles se demandent comment faire pour que les écoles qui bénéficient de mesures de discrimination positive restent l'exception;
3. Le concept d'*inclusion scolaire et sociale* remplace chez les acteurs des écoles en situation de réussite celui de lutte contre l'échec scolaire et contre l'exclusion sociale. Ces derniers sont persuadés que l'école est souvent un lieu de ségrégation sociale, mais qu'il peut en être autrement. Par exemple, des écoles en Belgique mettent en place des pratiques culturelles et artistiques qui ont essentiellement pour objet l'augmentation de l'inclusion sociale et scolaire des élèves, mais qui ont aussi un effet sur les performances scolaires;
4. Le concept d'*ami critique et d'allié* se concrétise dans les discours et les actions des acteurs. En effet, ces derniers perçoivent les autres (collègues, directeurs, acteurs externes) d'une façon positive, c'est-à-dire comme des personnes-ressources et non comme des personnes qui les jugent ou qui veulent les contrôler;
5. Le dernier concept qui me paraît important est celui de *maillage*. La qualité d'un système éducatif ou de formation est fonction du degré de maillage du système. Cela signifie que le système, qu'il soit centralisé ou décentralisé, est caractérisé par ce que j'appelle une « triangulation de proche en proche » des acteurs et des projets aux différents niveaux. Trop de systèmes sont caractérisés par des relations bipolaires indépendantes les unes des autres, par exemple : la dyade élève-enseignant juxtaposée à la dyade enseignant-directeur, juxtaposée à la dyade élève-directeur, etc. La triade de base est constituée de l'élève, de l'enseignant et du directeur, qui ont une relation cohérente fondée sur des valeurs, des objectifs et des actions partagés. Il y a beaucoup d'autres triangulations, par exemple, enseignant-directeur-encadreur ou encore élève-directeur-parents, etc. Le maillage est d'autant plus fort que les différentes triangulations sont effectives et se concertent pour des actions réfléchies et

complémentaires. Le plus gros problème des systèmes est l'absence de mécanisme de régulation efficace. Il y a des tentatives de régulation, mais elles ne sont pas cohérentes. Elles se font par à-coups. Donc, le système ne peut pas se réguler et les acteurs trouvent toujours des échappatoires, des mécanismes pour défendre leurs intérêts. Avec la triangulation de proche en proche, il n'y a pas de gagnant et pas de perdant. C'est ce qui fait le succès d'un système à long terme.

J.-M. De K. — Oui, tout à fait. Je pense que le problème majeur est un problème de qualité des personnes, d'engagement des personnes. La principale ressource se trouve dans les personnes. Ce sont elles qui construisent l'institution, qui expriment des besoins, qui décident des priorités, qui interviennent auprès des élèves.

Dans les écoles qui bénéficient de mesures de discrimination positive, les élèves sont tous défavorisés. C'est là que l'on peut apprécier le mérite d'une équipe qui produit de la plus-value. Les élèves défavorisés qui fréquentent une école de recrutement moyen sont entraînés par le mouvement des enfants qui viennent d'autres milieux. C'est moins dans ce cas la qualité de l'équipe que l'environnement des élèves eux-mêmes qui va produire de la plus-value, tandis que, dans les écoles de milieux défavorisés, cela ne peut pas être les élèves eux-mêmes qui vont produire de la plus-value, ce doit nécessairement être l'équipe.

En fait, plus on travaille dans des milieux difficiles, plus les qualités d'engagement et de militantisme des personnes sont nécessaires.

J.-M. De K. — Je suis un peu pessimiste en ce qui concerne la formation des maîtres, et cela, pour deux raisons. Premièrement, il y a vingt ans, le recrutement pour la formation des maîtres se faisait auprès des classes moyennes et populaires ayant un haut désir d'ascension sociale. Actuellement, dans mon pays du moins – je ne sais pas pour le Québec –, il se fait auprès de jeunes qui sont en situation d'échec ailleurs. Cela me fait peur.

La seconde raison, c'est que la formation des enseignants se fait encore selon un paradigme de simple juxtaposition des disciplines. Je ne comprends pas pourquoi on n'a pas encore mis en place une approche par problèmes ou par projets, alors que c'est courant pour la formation des médecins ou des ingénieurs.

Je serai optimiste le jour où l'on essaiera de faire des programmes de formation selon une approche par problèmes et par projets et où le facteur engagement sera une variable importante, du moins pour pouvoir enseigner dans des milieux défavorisés.

M^me^ Luce Brossard est rédactrice pigiste.

Rien ne prédisposait ces élèves à devenir des héros à leurs yeux

Tixant tour à tour la corde enroulée autour des arbres dans le boisé près de l'école et le bandeau que l'enseignante lui présente, le jeune David serre les poings et s'exclame : « Je déteste ça, marcher les yeux bandés... » Sachant ce commentaire de fort mauvais présage, l'enseignante demande à l'élève : « Que vas-tu faire? » Sans hésiter, l'élève répond avec tout son courage : « Je vais le faire pareil! » Aussitôt, l'enseignante s'incline : David veut réussir son entraînement de héros pour avoir le droit d'accomplir sa mission. L'enseignante est aussi émue qu'étonnée.

Dans une école qui ne reçoit que des élèves ayant de graves problèmes de comportement et d'apprentissage, il y a lieu d'être fier d'une telle attitude. En effet, le petit David veut devenir un héros, alors il doit réussir un certain nombre d'épreuves. En revanche, qu'est-ce qui peut bien le motiver puisqu'il n'est pas obligé de terminer l'entraînement? Il pourrait tout aussi bien abandonner et, cette fois-ci, l'école n'a pas le droit de le mettre dehors puisqu'il est déjà rendu, à 8 ans, au terminus des élèves qui ne s'adaptent pas à l'école ordinaire.

En effet, à cause de problèmes personnels, familiaux, scolaires ou sociaux, tous les élèves de l'école de Val-du-Lac n'ont pas d'autre choix que de fréquenter cet établissement spécialisé qui comprend une école primaire et secondaire s'adressant à des élèves vivant soit à la maison, soit en famille d'accueil, ou encore au Centre jeunesse Val du Lac, ainsi qu'un programme pour les adolescents incarcérés. Au primaire, un élève sur cinq est une fille.

Le projet de l'école de Val-du-Lac, intitulé « À la recherche de mon héros », a été mis en avant par deux enseignantes de 25 ans de métier : Yolande Bergeron et Nicole Gauthier; deux nouvelles enseignantes à statut précaire : Chantale Bisaillon et Isabelle Rodrigue; et Marie-Chantal Clin, interprète auprès d'un élève sourd. Toutes les membres de cette équipe, que nous nommerons l'« Équipe des cinq » pour plus de clarté, travaillent en collégialité : elles n'ont nullement besoin de postes hiérarchisés pour agir et stimuler tous les acteurs de l'école, petits et grands!

Par ce projet, chacun des élèves a le loisir de devenir son propre héros en accomplissant une série d'entraînements et de missions échelonnés sur l'année scolaire, le tout couronné par une ultime mission ainsi qu'une cérémonie d'intronisation des héros.

Ce projet a une telle influence sur la motivation des élèves que ce sont désormais eux qui, comme le jeune David, prennent le leadership de leurs apprentissages. Dans cette optique, le Programme de formation de l'école québécoise entre par la porte principale puisque les élèves eux-mêmes construisent dans l'action plusieurs compétences. Il s'avère toutefois légitime de se demander où l'Équipe des cinq puise cette énergie et ce professionnalisme qui lui permettent de planifier, de réaliser et d'évaluer un projet-école de cette qualité et de cette envergure dans une telle période de changement accéléré.

D'entrée de jeu, précisons que l'école de Val-du-Lac, section primaire, accueille environ 35 élèves de 5 à 12 ans qui éprouvent de graves difficultés comportementales, si bien qu'ils ont tout intérêt à rehausser leur estime personnelle. Installée en Estrie dans les locaux du centre jeunesse du même nom, cette école met tout en œuvre pour que les élèves qui y séjournent de quelques mois à quelques années soient en mesure de réintégrer une école ordinaire. Leurs efforts portent des fruits dans certains cas, notamment lorsque les personnes-ressources, sur les plans familial, psychosocial et scolaire, parviennent à travailler de concert. Cependant, même là, ce n'est pas toujours possible compte tenu de la complexité de certaines situations. Bref, c'est dans ce contexte, apparemment épineux, que l'Équipe des cinq a formulé le projet « À la recherche de mon héros ».

Comme tout projet créatif, l'élément déclencheur, c'est-à-dire valoriser des élèves, a été enrichi lors de discussions officieuses où les mots « héros », « compétences », « équipe-école », « nouveau programme », « projet », « estime de soi », « enseignement-apprentissage » et « plaisir » ont été agencés dans le but de concevoir le projet « À la recherche de mon héros » avec la collaboration de toute l'équipe-école. Précisons qu'à l'école de Val-du-Lac, plusieurs personnes-ressources issues des milieux scolaire, psychosocial et familial participent au développement harmonieux des élèves. Certaines d'entre elles sont intervenues ponctuellement au cours du projet.

L'évolution du projet au sein de l'école est ainsi devenue stimulante au point où de plus en plus de gens ont mis la main à la pâte, car il y avait place pour tous, le nombre de héros étant illimité!

Afin de planifier le projet « À la recherche de mon héros », l'Équipe des cinq a fait assidûment ses devoirs sur plusieurs plans, car ce projet a une incidence sur tout ce qui compose la vie de l'élève à l'école et dans son milieu quotidien. Voilà pourquoi le Programme de formation de l'école québécoise en est la principale source, sans négliger tous les aspects complémentaires. L'entreprise demeure ambitieuse, mais à des fins rédactionnelles, nous ne nous attarderons que sur la compétence « héros », telle qu'elle est véhiculée dans ce projet, sans analyser les effets connexes de notre démarche.

Puisque la planification est aussi effectuée de manière créative, l'Équipe des cinq a d'abord structuré le projet en fixant un certain nombre de paramètres liés aux domaines généraux de formation, aux compétences transversales et aux domaines d'apprentissage, puis elle a préparé un programme pour tous les élèves. Témoignant d'ouverture et d'accueil, elle encourage les différents acteurs de l'équipe-école à piloter des activités complémentaires par rapport à celles du projet, activités qui peuvent se dérouler, par exemple, dans une seule classe.

Pour l'ensemble du projet, le domaine de formation privilégié, « Vivre-ensemble et citoyenneté », est actualisé surtout par l'axe de développement suivant : « Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité ». Voici les principales compétences transversales retenues, par ordre d'importance : « structurer son identité, coopérer, communiquer de façon appropriée, exploiter l'information et résoudre des problèmes ». Quant aux compétences disciplinaires, celles qui sont privilégiées se rattachent « au domaine du développement personnel par l'activité physique et la santé ainsi que par l'enseignement moral; au domaine des arts par les arts plastiques et la musique; puis au domaine des langues par le français, langue d'enseignement ».

Forte de tous ces éléments tirés du Programme de formation de l'école québécoise, l'Équipe des cinq a décidé d'orienter ses activités d'enseignement-apprentissage dans ce contexte somme toute assez poussé pour répondre aux impératifs du projet, pour contenir les idées novatrices qui ne cessent d'émerger et, bien sûr, pour évaluer le projet de façon continue, plus particulièrement l'acquisition de la compétence « héros »!

Qui plus est, le projet ne perturbe en rien les règles de l'école, les plans d'intervention des élèves, les diverses fêtes, les disponibilités budgétaires, en somme, le quotidien, si ce n'est l'obligation pour tous les enseignants, personnes-ressources et élèves de former une véritable équipe-école pour la bonne marche du projet, chacun selon son potentiel et ses ressources.

À la fin de novembre 2002, un Héros Inconnu arrive à l'école portant maillot, cagoule et masque noirs ainsi qu'une cape et un point d'interrogation rouges, en faisant une chorégraphie sur l'air de *Mission impossible*. L'intrigue monte d'un cran quand il explique aux élèves que ceux-ci sont désormais des Apprentis Héros, qu'il leur remet à chacun un carnet pour compiler leurs réussites et qu'il les invite au premier camp d'entraînement qui aura lieu sous peu. Il n'en faut pas plus pour lancer le projet « À la recherche de mon héros ».

Au début de décembre, chacun des élèves choisit parmi trois films celui qu'il veut regarder afin de découvrir les actions héroïques d'un des personnages, puis il écrit au Héros Inconnu ses résultats et les poste dans la boîte noire installée à cet effet. Un des délégués du Héros Inconnu signe le carnet de l'Apprenti Héros, ce qui termine son premier entraînement.

Une semaine plus tard, dans chaque classe, le Héros Inconnu écrit un message sur les fenêtres qui invite les élèves à accomplir une action héroïque à l'école ou à la maison, à l'expliquer sur papier, à recueillir la signature d'un témoin et à la remettre dans la boîte noire, tout cela en l'espace de deux semaines. Vu l'importance de cette première mission, c'est le Héros Inconnu lui-même qui signe les carnets des élèves.

À la mi-janvier, toujours dans chaque classe, une cassette vidéo est suspendue au plafond accompagnée d'un mot invitant les élèves à la visionner pour connaître le programme du deuxième entraînement.

Une semaine plus tard, les Apprentis Héros sont divisés en équipes d'âges variés et conviés à décoder un premier message leur indiquant la route à suivre. Ils se rendent à tour de rôle au gymnase pour des exercices d'habileté physique et de coopération, dans une grande salle pour décoder des messages et symboles, puis à l'extérieur pour des exercices de confiance et de précision. Bref, avec des cordes, des bandeaux, des codes, des balles et de l'imagination, trois aires d'entraînement sont aménagées avec succès.

À la mi-février, les élèves reçoivent à la maison, par la poste, un texte composé à l'aide de lettres découpées dans un journal et collées sur un papier leur donnant rendez-vous quinze jours plus tard dans un autobus devant l'école.

À la fin de février, l'autobus transportant tous les Apprentis Héros se rend à Sherbrooke, au mont Bellevue, où aura lieu la deuxième mission. Toujours en équipes d'âges variés, les élèves doivent traverser cinq stations afin d'y accomplir les prouesses exigées : lancer des balles avec précision, escalader une grotte, marcher avec une seule raquette, trouver la collation dans la neige, glisser sur une traîne sauvage qu'il faut décrocher du haut d'un arbre, effectuer une course à relais, et cela, sans abri!

À la mi-mars, le Héros Inconnu se rend en personne dans chacune des classes remettre aux élèves leurs carnets signés : la deuxième mission est une réussite totale!

Puis, à la fin de mars, le Héros Inconnu invite les élèves par courriel au troisième entraînement : ils doivent apprendre la chanson *Je deviens mon héros*. Trois répétitions sont prévues à l'horaire avec un chanteur professionnel, qui est aussi éducateur, et qui a enregistré la chanson sur disque.

Au début de mai, tous les Apprentis Héros enregistrent leur chanson dans le même studio que fréquentait il y a quelques semaines Richard Séguin... Devant cette mission trop belle pour être vraie, ils en perdent la voix!

À la mi-mai, un hélicoptère conduit par une dame et son instructeur de pilotage atterrit sur le terrain de l'école de Val-du-Lac pour apporter le message du Héros Inconnu. En effet, la dame, partageant les valeurs d'un tel projet, rencontre les élèves pour leur transmettre une invitation à la cérémonie d'intronisation des Héros. Pour cela, chaque élève doit écrire au Héros Inconnu afin de lui expliquer pourquoi il souhaite participer à cette cérémonie et indiquer trois moments importants dans son cheminement d'Apprenti Héros.

À la fin de juin, tous les Apprentis Héros participent à une mission extrême nommée « Fort Débrouillard » à Roxton Falls afin de se dépasser dans des épreuves sollicitant leur nouvelle compétence « héros »!

Deux jours plus tard, les élèves préparent la cérémonie d'intronisation des Héros : répétition de la chanson, fabrication de masques rouges, décoration de la salle de réception et, enfin, accueil des invités, notamment des parents et de toutes les personnes qui ont collaboré au projet, et, bien sûr, du Héros Inconnu. Les Apprentis Héros chantent pour tout ce monde *Je deviens mon héros* et, chacun leur tour, ils vont chercher leur médaille de Héros et disent bien haut et bien fort pourquoi ils la méritent. Pour clôturer le tout, un montage de diapositives de tous les entraînements et de toutes les missions est présenté sur l'air de *Je deviens mon héros*. Ainsi prend fin ce projet on ne peut plus rassembleur et valorisant pour tous les élèves et tous les adultes *à la recherche de leur Héros*!

Sur un grand mur de l'école, une silhouette du Héros Inconnu grandeur nature est affichée parmi les photos des acteurs de l'équipe-école, à proximité de grands tableaux sur lesquels les noms de tous les Apprentis Héros apparaissent suivis de cases vides dans lesquelles est collée, à chaque mission réussie, une portion de la photo de chaque élève. Ainsi, le passage progressif d'Apprenti Héros à Héros est illustré publiquement. Le choc de devenir Héros trop rapidement est évité pour ces élèves qui possèdent une faible estime d'eux-mêmes. En effet, dans ce projet, ils acquièrent leur identité de Héros en y investissant temps, effort, persévérance et dépassement de soi, des qualités qui n'ont pas été dominantes jusqu'à maintenant dans leur cheminement. Dans ce sens, il est heureux que le projet soit échelonné sur huit mois et ponctué par une dizaine d'activités, avec la possibilité de progresser d'un entraînement à l'autre en vue d'obtenir toutes les signatures dans les carnets de héros. En somme, la pleine réussite est possible et favorisée, mais elle doit être méritée par des entraînements à l'école et des missions à l'extérieur, soit à la maison, au mont Bellevue, au studio d'enregistrement et à Roxton Falls.

Dans le projet « À la recherche de mon Héros », au même titre que dans le Programme de formation de l'école québécoise, l'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité y est nettement privilégié. Autrement, ce projet n'aurait jamais pu voir le jour, tenir la route et se terminer avec un si grand nombre d'élèves et d'adultes fiers, complices et heureux d'avoir fait équipe durant presque toute l'année scolaire. Différents indicateurs nous permettent d'affirmer ce qui précède : la nature même du projet par entraînements et missions; la formation d'équipes d'élèves d'âges différents où, par exemple, les grands aidaient les petits à lire et où ces derniers réussissaient à se faufiler dans des espaces réduits pour rapporter un message; la coopération qui s'est traduite par des gestes d'entraide par la suite dans le quotidien de l'école, l'ajout (presque à chaque activité) de nouveaux collaborateurs au sein de l'équipe-école et, fait à souligner, à l'extérieur, notamment à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Conçu collectivement de manière créative par l'Équipe des cinq, ce projet a d'abord été présenté aux enseignants, puis aux éducateurs, ensuite aux autres personnes-ressources de l'école, puis aux conjoints et amis, enfin, aux amis des

amis, si bien que, à la fin de juin, des dizaines et des dizaines de personnes se sont retrouvées, étonnées de voir autant de gens généreux et talentueux préoccupés par le bien-être de ces élèves devenus de véritables Héros à leurs yeux. Les valeurs de coopération dans l'action sont donc partagées autant par les adultes que par les jeunes, ce qui démontre bien que la participation à des projets lancés par l'école a un impact social important.

Quant aux compétences transversales retenues, soit structurer son identité, coopérer, communiquer de façon appropriée, exploiter l'information et résoudre des problèmes, elles se sont imbriquées dans les compétences disciplinaires liées à l'activité physique et à la santé, aux arts plastiques et à la musique, à la communication orale, à la lecture et à l'écriture. La résolution de problèmes, par exemple, est inhérente à ce projet, car les élèves sont placés devant des activités sans réponse : ils doivent s'interroger pour trouver des solutions. C'est le cas devant un message codé, une traîne sauvage accrochée en haut d'un arbre ou un parcours non balisé d'Apprenti Héros. Chez les adultes, le même constat s'impose : la résolution de problèmes a dû faire corps avec la créativité pour que la stimulation de tous ne cesse de croître. C'est ainsi que, de mission en mission, les talents en matière de musique, de danse, d'informatique, d'hébertisme, de bricolage ou de communication ont été conjugués avec ceux de la gestion de projet, de la motivation du personnel, de la logistique et de la saine administration, tout cela dans l'esprit des corvées d'antan!

Si le Programme de formation de l'école québécoise s'actualise par l'éveil de la curiosité des élèves, par le soutien de leur intérêt, alors les messages du Héros Inconnu écrits sur les fenêtres ou véhiculés par hélicoptère n'auront été que des moyens d'y parvenir, éclatants certes, mais intégrés à une démarche d'enseignement-apprentissage préparée sur mesure pour les élèves de l'école de Val-du-Lac et de nulle part ailleurs, car ce projet n'existe ni dans les manuels ni dans les plans de formation des conseillers pédagogiques ou des universitaires. Puisque l'Équipe des cinq a misé sur l'engagement des élèves et des personnes-ressources de l'équipe-école, même le plus jeune de l'éducation préscolaire est capable d'expliquer le projet à un nouveau venu, comme cela a été le cas, en se donnant comme repères le carnet du héros, le tableau des missions et les paroles de la chanson. Ces élèves normalement fragiles devant la nouveauté, réticents devant les tâches à accomplir et méfiants devant les adultes ont développé dans ce projet une telle confiance en eux et à l'égard des autres qu'ils sont montés dans l'autobus sans en connaître la destination, puis sur scène pour recevoir leur médaille. Cette confiance, les membres de l'Équipe des cinq l'ont aussi transmise à l'équipe-école au sujet du Programme de formation de l'école québécoise encore en implantation. Elles ont compris que, amener des élèves à réaliser un projet, ce n'est pas tant se limiter à leurs suggestions, mais tenir compte d'eux, de leur réalité scolaire, sociale et familiale, de leur potentiel, de leurs inquiétudes, de leurs forces, de leurs rêves, bref, de leurs richesses qui ne sont en rien moindres que celles d'autres élèves, notamment d'écoles ordinaires. Elles ont prolongé l'équation pour tenir compte d'elles-mêmes, de leur motivation, de leurs ressources, de leurs rêves aussi. Voilà pourquoi, dans cette école particulière, le projet a connu une telle réussite.

En somme, le projet « À la recherche de mon héros » a certainement eu des effets bénéfiques chez les élèves, car, sans cela, pourquoi le petit David aurait-il fait l'effort de suivre la corde les yeux bandés et pourquoi l'enseignante en a-t-elle été émue après plus de 25 ans d'enseignement?

M^me^ Hélène Guy est professeure à l'Université de Sherbrooke.

Le mardi 13 mai 2003, 11 heures : cela bouge à l'école La Poudrière de Drummondville! Djellabas, bougies, méditation, mets exotiques, oracles grecs, affiches, films, diaporamas numériques, propos animés, éclats de rire, regards allumés, mouvements d'individus, stands animés : le Salon des croyances et des religions 2003 est ouvert au public.

Au début, le projet a été conçu par les deux enseignants du cours d'éthique et de culture religieuse; l'idée leur est venue à la suite d'une formation suivie sur la pédagogie par projets. Désireux de mettre en pratique ce qu'ils avaient appris, Geneviève Pérusse et André Lapointe ont proposé aux élèves de leurs douze groupes de s'engager dans la réalisation d'un projet afin de mieux « apprécier un aspect du phénomène religieux ». Sans aucune hésitation, les élèves se sont lancés dans cette vaste entreprise dont l'objet était de répondre à leurs propres questions au regard de certaines manifestations religieuses.

Au Salon des croyances et des religions 2003, une quarantaine de jeunes, débrouillards, enjoués et dynamiques, sont prêts à discourir sur des sujets aussi variés que les motifs qui ont poussé des groupes chrétiens à faire la chasse aux sorcières ou ce qui caractérise les fêtes islamiques actuelles en Tunisie. L'exotisme y côtoie la quête de vérité. Comment expliquer le fonctionnement de l'Église de scientologie ou faire connaître l'Église de Jésus-Christ des Saints des Derniers Jours sans tomber dans le prosélytisme? Expliciter le mode de vie du *shaolin*, décrire la tradition culinaire indienne, faire valoir la place de la méditation dans le bouddhisme, démontrer l'apport de la magie à la vie, mieux comprendre le contrôle exercé par les sectes sur la pensée de jeunes ou mieux pénétrer le monde de certaines mythologies : tous ces défis ont été relevés par des élèves de quatrième et de cinquième secondaire à l'intérieur du cours d'éthique et de culture religieuse.

Selon les propos des deux enseignants, cette formule pédagogique a été proposée pour contrer les effets pervers liés aux exposés oraux, pratique pédagogique couramment utilisée dans les années antérieures. De façon plus particulière, ils voulaient améliorer l'intégration des savoirs et l'impact de la communication des travaux exécutés par les différentes équipes. Formée à partir d'un champ d'intérêt, chaque équipe devait formuler une question à laquelle ses recherches permettraient de répondre et déterminer un moyen de communication original. Au terme des travaux, chacun des douze groupes a tenu un salon pendant une heure de cours; les autres élèves de l'école, invités à visiter et à échanger avec les exposants, ont voté pour le stand du groupe le plus apprécié. Et les douze stands les plus populaires composaient le Salon des croyances et des religions tenu le 13 mai 2003.

Pas de prosélytisme, ni d'arnaque, ni de vente sous pression! Jessica, Louis-David, Pascale, Philippe, Fanny, Kevin, David, Marie-Pierre, Patricia et les autres étaient empressés de partager leurs connaissances, d'expliquer tel phénomène, de démontrer tel aspect, de discuter de telle perspective. Au-delà des données livresques, il y a des mots pour expliquer la persistance dans le temps d'une coutume, d'un rite, d'une pratique, d'une croyance; ainsi, on peut mieux apprécier le sens que tout cela

Photo : Denis Garon

donne à la vie des gens. Jean-Philippe précise qu'au cours du projet il a appris à « assembler l'information » pour être en mesure de répondre de façon appropriée aux questions des visiteurs du Salon et même de les prévoir. De la stratégie initiale où chaque membre de l'équipe devait réciter une partie d'un texte préparé pour le stand, les coéquipiers ont intégré progressivement au texte les questions formulées par les visiteurs : astuce ou stratégie? De toute manière, Jean-Philippe reconnaît avoir appris à mieux communiquer avec les gens, tout en ayant le souci d'être objectif et neutre. Enfin, il réalise l'importance de capter l'attention de son auditoire et de conserver son intérêt en éliminant l'information futile.

Pour sa part, Louis-David démontre avec passion des motifs qui justifient la chasse que les chrétiens ont faite aux sorcières. Il affirme qu'une meilleure compréhension d'un phénomène lui permet de s'ouvrir à des réalités différentes des siennes, à ne pas juger et à apprendre sans préjugé.

Jessica, de son côté, explique la place que les phénomènes paranormaux occupent pour une grande partie de la population; c'est un sujet fascinant, reconnaît-elle! Cette élève assure que la réussite de son projet d'équipe a reposé sur une bonne planification, un partage équitable des rôles et des tâches, une démarche sérieuse et un sujet intéressant : ce sont les clés de la réussite! Tout candidement, elle avoue qu'il est fort intéressant de partager avec les autres des connaissances qu'elle maîtrise bien.

Quant à David, fasciné par le drame des membres de l'Ordre du Temple solaire, il voulait comprendre les motifs des suicides collectifs des membres de cette organisation. Élève de quatrième secondaire, il traite de l'importance des sources; il faut être critique et douter de certaines sources. À son avis, une référence dont on connaît l'auteur et ses sources est plus crédible qu'une source anonyme. Pour réussir un tel projet, David estime qu'il faut éviter les affaires de dernière minute; un projet, cela se planifie!

Et que dire de la débrouillardise pour la collecte des données! Mélissa, élève de cinquième secondaire, correspond depuis six ans avec une amie tunisienne; cette dernière a été sa principale source d'information. Durant le projet, Mélissa a réalisé l'importance qu'ont les rapports d'affinité dans un travail d'équipe. Par ailleurs, Philippe affirme qu'il faut être capable de confronter les membres qui ne travaillent pas et de les amener à choisir de participer au projet ou de quitter l'équipe. Pour sa part, Jean-Philippe, qui se dit apprenant visuel, rappelle que, à son stand, la projection du film *Tigre et dragon* a permis aux gens de se faire rapidement une représentation du *shaolin*; tout le monde n'apprend pas nécessairement de la même manière, ajoute-t-il.

Outre les apprentissages liés à la discipline, les élèves ainsi que les enseignants reconnaissent la grande place qu'occupe le développement des compétences transversales dans la réalisation de ce type d'activité pédagogique. Des manifestations de l'exercice du sens critique, des stratégies de communication, de la coopération, de la maîtrise de méthodes de travail, de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) sont perceptibles; les élèves en témoignent consciemment.

Le succès du Salon des croyances et des religions 2003 est le résultat de plusieurs facteurs, dont le travail de partenariat avec les gens du milieu. Ainsi, la directrice rappelle que ce projet est nécessaire à la vie de l'école. La visite de la conseillère pédagogique de la Commission scolaire démontre toute l'importance accordée au fait d'accompagner et de reconnaître les gens qui risquent de changer leurs pratiques. Pour sa part, l'animateur de vie spirituelle et communautaire a lancé l'idée d'ouvrir le Salon à la communauté. Un professeur d'anglais, langue seconde, a organisé un débat avec ses élèves à la suite de la visite d'un des salons dans les classes. De son côté, une enseignante d'arts a offert, pour l'an prochain, de collaborer à la confection des supports visuels des stands.

D'un souci de changer ses pratiques, ce projet est devenu une rampe de lancement pour les jeunes et les adultes du milieu. L'audace, l'ingéniosité, la hardiesse et l'engagement étaient au rendez-vous du Salon des croyances et des religions 2003. Et du goût de changer ses pratiques, on est passé à une remise en question de ses croyances pédagogiques.

M. Donald Guertin est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction générale de la formation des jeunes au ministère de l'Éducation.

Photo : Denis Garon

UNE FORMATION DIVERSIFIÉE ET QUALIFIANTE

Photo : Denis Garon

Maximiser le développement intellectuel, social et affectif de jeunes à la fois semblables et différents est sans contredit le défi que partagent l'école, la famille et la communauté.

Étant donné les nombreux facteurs qui influencent directement et indirectement l'atteinte de cet objectif, l'école et ses partenaires sont appelés à explorer et à développer de multiples outils et façons de faire dont *Vie pédagogique* témoigne régulièrement à travers ses différents dossiers.

Le milieu scolaire s'engage progressivement dans la réforme de l'éducation et, en prévision de l'implantation du nouveau curriculum du secondaire, notamment celui du deuxième cycle (de la troisième à la cinquième secondaire), nous avons pensé qu'il serait utile et pertinent de proposer quelques éléments de réflexion au regard des objectifs, des enjeux et des conditions de mise en œuvre de ce qu'il est convenu d'appeler une offre de formation diversifiée et adaptée aux forces et aux besoins de tous élèves.

Ainsi, rappelons que si un des principaux objectifs de la diversification de la formation est la qualification de tous les élèves, celle-ci se réalisera évidemment à travers une offre qui répond, notamment au deuxième cycle du secondaire, à leurs compétences, leurs champs d'intérêt et leurs besoins spécifiques de telle manière qu'ils puissent s'inscrire dans un cheminement scolaire correspondant à leurs forces et à leurs aspirations. Bien que cet objectif se formule aisément, sa réalisation pose d'importants défis :

- Comment qualifier tous les élèves sans réduire les attentes de l'école à leur égard et, au contraire, en les amenant à se dépasser?
- Comment sortir de l'ornière de l'orientation par défaut plus que par choix positif? En effet, trop d'élèves se retrouvent dans des parcours scolaires non-qualifiants, en formation générale, car ils ne satisfont pas aux exigences de la « voie royale » des mathématiques et des sciences.
- Comment réhabiliter, aux yeux des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP), l'apport des disciplines autres que les sciences et les maths dans le développement des compétences qu'ils considèrent très souvent comme des préalables à l'admission des élèves dans plusieurs programmes?
- Comment redorer le blason de la formation professionnelle et la rendre véritablement attrayante et accessible aux jeunes dès l'âge de 15 ans?
- Comment amener les enseignantes et les enseignants, sur une base individuelle mais aussi collective, à considérer le programme de formation de l'école québécoise (basé sur le développement de compétences) comme le moteur de la diversification?
- Comment harmoniser l'évaluation des apprentissages et les règles de sanction des études à un contexte diversifié de formation, et ce, de manière qu'elles permettent la reconnaissance de toutes les compétences des élèves?

L'exploration de ce sujet nous a également amenés à clarifier le rôle de la différenciation et celui de la diversification.

Nous avons donc d'abord cherché à obtenir un portrait de la situation autour de deux tables rondes qui réunissaient des acteurs du milieu, ce qui nous a permis de faire une place aux diverses perceptions exprimées.

C'est avec le souci de bien nuancer les concepts de la différenciation et de la diversification que nous nous sommes appuyés sur des définitions qui ont été élaborées par la Commission des programmes d'études (CPE) dans un avis sur la question et dont nous reprenons certains éléments dans l'un des articles du dossier.

La différenciation serait plus liée à la pédagogie, à ce qui touche l'adaptation des contenus et la manière de les transmettre.

Par contre, la diversification toucherait plus l'organisation scolaire. Toutefois, comme ces deux concepts sont reliés et que l'on ne peut traiter de l'un en ignorant l'autre, nous proposons des articles qui relatent des expériences s'apparentant à la fois à la différenciation et à la diversification, que ce soit dans le domaine des sciences et de la mathématique, celui des langues ou, plus globalement, celui de l'exploration professionnelle, qui est essentielle lorsqu'il est question de diversification.

Nous avons également voulu traiter des défis particuliers que posent les élèves en difficulté qui accusent des retards relativement à un parcours scolaire standardisé. Deux articles abordent donc cette question pour nous suggérer des directions possibles.

Celles-ci nous aideraient peut-être à quitter les sentiers battus et à trouver les solutions novatrices dont nous parlons tant.

En complément du dossier, vous pourrez lire dans le site Internet de *Vie pédagogique*, un article qui illustre en détail le développement de la formation professionnelle au Québec.

Camille Marchand

La rentrée scolaire de 2005 correspondra au début de la mise en œuvre de la réforme au secondaire. Si on sait d'ores et déjà beaucoup de choses du curriculum et du programme de formation au premier cycle, il en va tout autrement pour ce qui est du deuxième cycle. On sait toutefois que ce cycle, qui viendra clore une formation de base, offrira une diversification de profils de formation; on parle aussi d'un cycle à géométrie variable. Mais encore… il faudra en préciser plusieurs aspects.

Annoncer une telle orientation n'implique-t-il pas ainsi la reconnaissance du fait que notre deuxième cycle actuel souffre de « tendance qui converge vers la recherche d'une grande normalité »? *Vie pédagogique* a donc réuni autour d'une table ronde différents acteurs du milieu de l'enseignement secondaire, conseillers d'orientation ou membres de la direction d'écoles secondaires directement engagés auprès des élèves dans l'organisation de services éducatifs au deuxième cycle. L'objectif était de bien cerner les éléments de la pratique actuelle et de décrire, pour le bénéfice de nos lecteurs, la situation présente. Ont aussi participé à cette table ronde, deux représentants du ministère de l'Éducation (MEQ), rattachés respectivement à la Direction de la sanction des études et à la Direction des programmes. Cinq aspects ont été abordés : l'offre de formation, la diversification, une certaine voie royale, la formation professionnelle et la sanction des études.

Après un premier tour de table où chaque personne a été invitée à décrire succinctement les modèles de services offerts aux élèves du deuxième cycle du secondaire dans son milieu respectif, un consensus se dégage rapidement : on constate une grande uniformité.

Actuellement, selon le régime pédagogique en vigueur, l'enseignement secondaire est divisé en deux cycles :

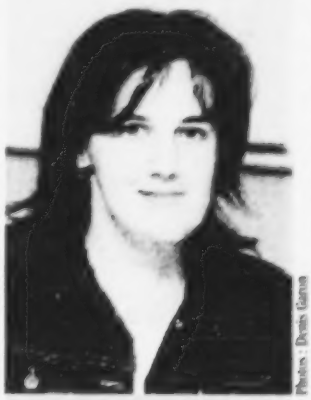


Photo : Denis Gamel

le premier cycle regroupe les élèves de 1re, 2e et 3e secondaire, où l'on offre une formation générale de base obligatoire pour tous, avec la possibilité de choisir un cours optionnel en 3e secondaire. La gamme des cours optionnels offerts est plutôt restreinte à ce niveau et cette offre peut même être réduite pour les élèves accusant un retard en français ou en mathématique.

Le deuxième cycle regroupe les élèves de 4e et de 5e secondaire. On y retrouve essentiellement deux types d'élèves : celles et ceux (et de plus en plus celles) qui, après une 3e secondaire, sont orientés vers un programme de mathématique enrichi, à savoir Mathématique 436 et les autres, qui sont dirigés vers les programmes de mathématique ordinaires, soit Mathématique 416 ou, dans certains cas, Mathématique 426. Habituellement, les élèves inscrits au cours Mathématique 436 suivent concurremment un programme de sciences enrichi, soit Sciences physiques 436. Les autres élèves suivent un programme ordinaire, soit Sciences physiques 416. La réussite des cours de mathématique et de sciences physiques enrichis est souvent considérée comme un préalable à l'admission à un programme scientifique ou administratif au collégial. Les élèves qui y ont accès et qui réussissent ces deux cours de 4e secondaire poursuivent généralement, en 5e secondaire, avec un cours de mathématique enrichi, soit Mathématique 536 et ils choisissent l'un des deux cours optionnels qui leur sont offerts, Physique 584 ou Chimie 584, ou encore les deux cours; ils se donnent ainsi plus de chances d'être admis au programme de leur choix au cégep. C'est ce profil limitant que l'on désigne par l'expression « la voie royale ».

Tous les élèves peuvent choisir un cours optionnel, et un seul, en 4e secondaire. Les élèves qui sont orientés vers un programme de mathématique ordinaire pourront avoir accès à deux ou trois cours optionnels en 5e secondaire, mis à part évidemment les cours de physique et de chimie. Toutefois, cette possibilité est réservée aux élèves qui réussissent un parcours… sans faute. Ainsi, un élève de 5e secondaire qui aurait échoué le cours Histoire du Québec et du Canada en 4e secondaire, dont la réussite est l'une des conditions pour obtenir le diplôme d'études secondaires (DES) ou aurait échoué le cours Sciences physiques 416, dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du « DES+ » devra reprendre ce ou ces cours en 5e secondaire, ce qui par le fait même diminue d'autant le nombre de cours optionnels qu'il pourra choisir. On s'assure d'abord que l'élève répond aux exigences pour l'obtention du diplôme. Il est aussi à noter que la seule obtention du diplôme d'études secondaires ne permet pas l'accès aux études collégiales. S'y ajoutent des exigences comme la réussite des cours de mathématique de 5e secondaire ou l'équivalent et la réussite des cours de sciences physiques de 5e secondaire. On parle donc d'une dualité DES et DES+.

Somme toute, même si le régime pédagogique présente une certaine flexibilité à l'égard, notamment, de la grille-matières, il comporte plusieurs contraintes, surtout en ce qui a trait aux règles de sanction et il

Photo : Denis Gamel

ne permet qu'une mince marge de manœuvre pour diversifier la formation. « J'exerce cette profession

depuis 32 ans, nous rappelle M. Louis-Philippe Grenier, et toute notion de polyvalence est complètement disparue et tous nos profils de formation sont devenus très stéréotypés. »

« C'est le rêve de tout parent de voir son enfant poursuivre des études au cégep et à l'université », nous dira Mme Galarneau. Le chemin qui mène à cette voie passe actuellement par le cours Mathématique 436. Plusieurs écoles mettent en place des mesures d'appui pour en faciliter la réussite : on parle de pont entre les cours 426 et 436, de cours d'été ou d'ajouts de cours le samedi. Tous reconnaissent que ces mesures, si elles donnent certains résultats à court terme, sont peu efficaces à moyen terme. Mais, comme le rappelle Mme Galarneau, « cette compression dans le temps ne permet pas d'intégrer les notions. L'échec est souvent tout simplement reporté de quelques semaines ou de quelques mois ».

Les modifications à la Loi sur l'instruction publique confient à chaque école le soin d'élaborer une politique locale d'évaluation et de déterminer les critères donnant accès à ce programme de mathématique. Les critères peuvent donc varier d'un milieu à un autre. Mais comme les exigences du programme sont assez élevées, que le cours est habituellement sanctionné par un examen du MEQ et que les taux de réussite n'ont jamais été particulièrement élevés au cours des dernières années, les directions d'école et les conseillères et conseillers d'orientation sont très réticents à y admettre des élèves qui ne possèdent pas les préalables pour le réussir. Ils exercent une vigilance assez serrée à cet égard. Ce qui ne va pas sans heurts. Beaucoup de pressions sont exercées par les élèves et par leurs parents pour permettre l'accès à ce cours même si on ne satisfait pas aux critères d'admissibilité. Si les parents veulent toujours le meilleur pour leur enfant, ils ne réalisent pas toujours les implications de leur choix, car des échecs répétés deviennent source de découragement et d'abandon. On se doit d'exercer son jugement et, comme le rappelle Mme Brousseau, « une sensibilisation des parents est super importante pour bien faire saisir différentes possibilités ». Il faut conseiller et

Photos : Denis Garon

convaincre l'élève, et souvent ses parents, de ne pas persister dans cette « voie royale » qui le mènerait… à l'échec. Cependant, on constate trop souvent que la *pensée magique* est omniprésente dans notre société.

Précisons d'abord que nous référons ici à la définition du concept de la diversification retenue par la Commission des programmes d'études, à savoir « les aménagements effectués dans la structure ou l'organisation de la formation pour tenir compte des caractéristiques particulières des élèves[1] ».

Comme nous le rappelle Mme Galarneau, « curieusement, nous excellons dans la mise en place de programmes diversifiés, particulièrement les programmes d'éducation internationale ou à concentration musique, arts ou sports-études pour les élèves doués ». La plupart de ces programmes s'adressent à des groupes d'élèves choisis, sélectionnés à partir des résultats scolaires. Il est donc plus facile, avec de tels groupes, de comprimer le temps pour ajouter des activités d'enrichissement hors du curriculum traditionnel. Mais ces élèves choisissent essentiellement un même profil scolaire, calqué sur le parcours que l'on a qualifié de « voie royale ». « Les deux tiers des élèves inscrits aux programmes arts-études ou sports-études de l'école secondaire Édouard-Montpetit se dirigent, à la fin du secondaire, vers les sciences de la nature », nous signale M. Grenier.

On a aussi mis en place beaucoup de projets spéciaux et de programmes diversifiés, surtout pour les cheminements particuliers de formation. « Les élèves inscrits en cheminement particulier sont considérés comme une vraie pépinière pour la formation professionnelle », nous rappellera M. Bellony, directeur-adjoint et responsable de ce secteur à l'école Henri-Bourassa. Ces élèves, réunis en groupes fixes, participent à des projets pilotes de promotion de la formation professionnelle. On se préoccupe de plus en plus d'offrir une vraie formation qualifiante à ces élèves en mettant en place des mesures qui favorisent la motivation et la persévérance.

C'est là où le bât blesse. Pour la grande majorité de nos élèves de l'enseignement ordinaire, les programmes sont très uniformes et l'approche est généralisée. Plusieurs élèves sont démotivés. Les programmes d'études et l'organisation séquentielle du temps prennent une importance démesurée. Comme le souligne Mme Cloutier : « C'est l'éternel problème de l'œuf ou de la poule. Sont-ils démotivés parce qu'on ne leur offre pas d'alternative ou ne se limite-t-on à leur offrir qu'un seul programme très encadrant parce qu'ils sont peu motivés? » On aurait pu penser que, lorsque dans une même école on offre des projets particuliers intéressants et motivants à une clientèle douée et talentueuse, une telle offre aurait pu s'étendre à l'ensemble des élèves; mais il n'en est rien. On croit souvent que les élèves des classes ordinaires ne sont pas assez motivés pour s'impliquer dans de tels projets… Ils n'auraient pas la maturité nécessaire en 4e et en 5e secondaire pour travailler en coopération, même si, pour plusieurs d'entre eux, ils le faisaient dès le primaire. Mme Van Neste ajoute : « N'est-ce pas la nature même des enfants de ne pas être matures? » On fait souvent face à beaucoup de résistance de la part des enseignantes et des enseignants du deuxième cycle lorsqu'on les invite à sortir des sentiers battus

Photos : Denis Garon

et d'une offre unique de formation. S'il existe de nombreuses barrières externes, il y en a aussi plusieurs à l'interne. Un changement radical d'attitude s'impose. On a encore, dans certains milieux, une vision très traditionnelle de ce qu'est l'école et de la place que le jeune doit y occuper.

Revenons encore une fois à la définition de la différenciation retenue par la Commission des programmes d'études et inspirée de Perrenoud, à savoir « l'organisation des contenus, des interactions et des activités d'enseignement de façon telle que chaque élève se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui[2] » Les membres du groupe constatent que l'avenir de la diversification est intimement lié à celui de la différentiation. Selon M^me^ Van Neste : « Il faudra creuser cette voie qui aura été d'ici là, du moins nous l'espérons, très fouillée aux cycles précédents… Il faudra tenir compte d'un nouvel aménagement du temps et sortir de l'ornière où tous font la même chose au même moment. » Certains enseignants, de manière très individuelle, sont excessivement jaloux du temps imparti à leur matière et à leur programme d'études. Il faudra poser un nouveau regard sur la façon de pratiquer ce métier d'enseignant.

Malheureusement, la formation professionnelle n'est toujours pas considérée comme une voie normale de scolarisation à l'enseignement des jeunes. Les parents insistent, comme on l'a vu précédemment, pour pousser leurs jeunes vers la voie royale. M. Bellony précise : « Il y a une culture bien ancrée, particulièrement en milieu multiethnique, où s'est créée une adéquation entre formation professionnelle, difficulté d'apprentissage et détresse académique. » M^me^ Van Neste cite le cas d'une directrice qui a été prise à partie par les parents des élèves des cheminements particuliers de son école, pour qui elle avait organisé un projet d'exploration professionnelle. Pour ces parents, c'était comme de reconnaître implicitement la difficulté qu'avaient leurs enfants à obtenir un DES. Et ce n'est sûrement pas un cas unique. Certes, des efforts ont été consentis pour promouvoir la formation professionnelle, mais c'est loin d'être suffisant et la marche est encore très haute.

Les deux conseillers d'orientation de notre groupe, M^me^ Brosseau et M. Grenier, évoquent avec nostalgie la période des polyvalentes où des

Photos : Denis Garnu

installations de formation professionnelle étaient accessibles à toutes et à tous et non concentrées dans des centres exclusifs. L'éloignement et les déplacements requis ne facilitent pas les choses. Et M. Grenier précise : « Présentement, dans la réalité d'un enfant de 15 ans, toute sensibilisation à partir d'éléments manuels ou techniques lui permettant d'explorer certaines réalités du monde du travail a été évincée. » L'exploration technique, alors offerte en 3^e^ secondaire, est presque complètement disparue. Heureusement, quelques projets refont surface. M^me^ Brosseau nous explique les grandes lignes d'un projet dans lequel elle s'est fermement engagée, à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, projet qui consiste essentiellement à faire suivre à des groupes de jeunes un programme d'exploration d'une durée de 100 heures, en 3^e^ secondaire, et ce, en collaboration avec plusieurs écoles et centres de formation professionnelle. Divers volets sont touchés à différentes périodes de l'année.

On évoque aussi avec la même nostalgie la concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle que permettait l'inscription à un tronc commun en 4^e^ secondaire. On permettait ainsi un accès plus rapide à la formation professionnelle. Aujourd'hui, cette concomitance ne se réalise pratiquement pas ou si peu.

En conclusion, un simple rappel : Si, en 2001, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans était de **69 p. 100** en formation générale, il n'était que de **2.6 p. 100** en formation professionnelle. Cette voie de formation est carrément devenue une **affaire d'adultes.** Cette réalité préoccupe les participants de la table ronde.

Rappelons brièvement quelques éléments du régime de sanction des études. Actuellement, à l'enseignement des jeunes, le DES est accordé après l'obtention de 54 unités de 4^e^ et de 5^e^ secondaire, dont 20 de 5^e^ secondaire et parmi ces unités, certaines sont obligatoires, soit celles rattachées à l'histoire de 4^e^ secondaire, au français, langue d'enseignement de 5^e^ secondaire et à l'anglais, langue seconde, de 4^e^ ou de 5^e^ secondaire. Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné, le seul diplôme ne permettra pas à l'élève de poursuivre ses études au collégial. Elle ou il devra satisfaire d'autres exigences, d'où le concept d'un « DES+ », sans parler des programmes spécifiques qui exigeront des préalables plus précis.

Notons aussi qu'il existe parallèlement un DES pour l'enseignement des jeunes et un DES pour l'éducation des adultes. Le Ministère sanctionne d'autres programmes, notamment en formation professionnelle (DEP, ASP, AFP) et délivre

Photos : Denis Garnu

des attestations ou des certificats pour des programmes de l'adaptation scolaire.

À son tour, M. Hamel nous rappelle les enjeux qui existent relativement à la sanction des études : « Par exemple, des tensions engendrées par la reconnaissance d'une **diversité de profils** de formation répondant en même temps aux besoins d'élèves à la fois très performants et enclins à obtenir un DES++++ et aux besoins d'autres élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés d'apprentissage. Ceux-ci ont cumulé plusieurs échecs dans leur parcours scolaire et ont comme objectif, notamment en fonction des demandes de leurs parents, le diplôme d'études secondaires à tout prix. »

Des inquiétudes sont aussi engendrées par le souci de répondre **à la fois aux besoins de l'élève et aux attentes de la société** en ce qui a trait aux besoins de formation. M. Hamel cite le cas, par exemple, de jeunes de plus en plus nombreux qui terminent leur formation professionnelle sans avoir cheminé en formation générale (le problème de l'absence de concomitance évoquée précédemment) : « Ces jeunes n'ont pas cheminé en formation générale par manque d'intérêt, par manque de disponibilité ou par manque de service. Peut-on les certifier quand

même? La réponse officielle est non. Il peut s'avérer difficile de faire saisir ce rationnel aux jeunes, particulièrement quand un emploi les attend et qu'on s'estime qualifié. » Autre exemple fourni par M. Hamel : « On émet des attestations de formation, des certificats de CFER et des certificats d'ISPJ avec l'objectif noble de motiver et de valoriser l'élève qui le reçoit. Mais est-ce que la société suit? Quelle porte l'élève qui reçoit un tel certificat se verra-t-il ouvrir quand on sait que la Commission de la construction exige au minimum un diplôme d'études secondaires? » Et c'est une exigence très ferme. Offrons-nous vraiment à cet élève une formation qualifiante? La question est posée.

On constate des pressions du milieu concernant **la crédibilité.** M. Hamel précise : « Nos jeunes sont appelés à circuler à l'étranger et, de notre part, on reçoit des jeunes de l'extérieur du Québec. Il est donc impératif d'émettre des titres, certificats ou diplômes reconnus ici et ailleurs ». Cette valeur doit aussi être reconnue dans le temps, car de plus en plus de personnes de 40, 50 ou 60 ans reviennent faire reconnaître des titres qu'ils ont obtenus lorsqu'ils étaient jeunes.

Dans une perspective de diversification des profils de formation, il va de soi que la sanction des études doit être au cœur des réflexions.

Une diversification des modes de reconnaissance des acquis s'inspirant de ce qui se vit aux adultes pourrait être envisagée. Ainsi, en 4e et en 5e secondaire, on envisage la possibilité de reconnaître des acquis autres que les acquis scolaires obtenus dans le cadre de cours officiels évalués de la même façon d'un élève à l'autre dans l'ensemble de la province. On s'oriente plus vers un **relevé de compétences** plutôt que vers la multiplication des titres officiels sans reconnaissance sociale. Cette avenue permettrait aussi de solutionner le problème des diplômes d'études secondaires obtenus à l'enseignement des jeunes ou à l'éducation des adultes. Ces diplômes ont en principe la même valeur, mais ils ne sont pas reconnus de la même façon par les cégeps : leur obtention n'est pas conditionnelle aux mêmes exigences. Le **relevé de compétences** que l'on prévoit accorder permettra aux jeunes et aux acteurs sociaux d'avoir une meilleure idée du cheminement effectué et ouvrira des portes qui, autrement, resteraient fermées aux personnes qui ne possèdent pas de DES. On pourra ainsi actualiser une visée de formation continue et mettre fin à une approche par catégorisation jeunes/adultes ou formation générale/formation professionnelle.

Photos : Denis Garon

On fonde beaucoup d'espoir sur l'approche par compétences et sur une reconnaissance officielle des acquis qui dépasse le traditionnel diplôme émis à partir de résultats obtenus lors d'examens subis tel jour, à telle heure et dans telles conditions, signale Marthe Van Neste. À force de s'enfermer dans des règles de certification de plus en plus comptables, uniformisées et unidirectionnelles, l'école est confinée à n'évaluer qu'une infime partie des apprentissages qui ont réellement été faits par les élèves. Ce faisant, elle envoie le message que ce qui importe, c'est de connaître la mécanique du système et de s'y conformer. Pour de plus en plus de jeunes, le projet présenté par l'école actuelle est inadéquat. Si elle veut être juste, l'école doit se défendre de concevoir la réussite scolaire comme une course à obstacles où seuls ceux qui présentent un profil prédéterminé sont en mesure d'atteindre le but et où, par dépit ou par découragement, les autres tombent et sont déclarés hors-jeu.

Il importera cependant d'éviter une dérive importante : la qualité de la formation pour tous et chacun doit rester la première des priorités. Ce serait faillir lamentablement que de considérer l'évaluation par compétences comme une occasion de se délester de la responsabilité d'avoir à situer formellement l'élève par rapport aux attentes qu'on a envers lui. L'arrivée du **relevé de compétences** ajoute donc à l'urgence de se doter d'une **vision de l'évaluation** qui ne tombe pas dans la complaisance mais qui, au contraire, commande une planification rigoureuse, des prises de décisions lucides et des actions courageuses. C'est à ce prix que la diversification des voies ne s'érigera pas sur le terrain de l'exclusion.

En terminant, nous céderons une fois de plus la parole à nos invités. Après nous avoir décrit, de façon très claire et assez exhaustive, la situation qui prévaut actuellement dans nos écoles au regard d'une offre de services diversifiée au deuxième cycle du secondaire, ils ont répondu à notre demande d'exprimer un vœu, un seul, en fonction de cette diversification. Ils devaient le formuler en termes d'objectif à atteindre ou d'écueil à éviter. Il en résulte six grands souhaits :

- Que l'on s'accorde le temps et les moyens de permettre des mécanismes d'exploration sans laquelle la diversification perd son sens. Cette exploration est essentielle pour bien déterminer les champs d'intérêt et les besoins des élèves.
- Que l'on permette la différenciation afin d'éviter que la diversification ne constitue qu'une façon de reconduire les anciennes voies.
- Que l'on jumelle l'exploration et la différenciation afin d'éviter « l'étiquetage » des élèves et la constitution des voies fermées.
- Que l'on respecte les rythmes des élèves afin de ne pas brusquer leur choix.
- Que la diversification soit perçue comme le chemin permettant aux jeunes de réaliser leurs rêves et, surtout, que l'équipe-école ait le goût de le faire.
- Que la sanction atteste d'une formation de qualité reconnue socialement, mais sur la base d'une évaluation renouvelée dans sa perspective. Viser plus une formation continue qu'une formation fermée de cinq ans hors de laquelle ne subsistent que l'exclusion ou l'échec.

M. Robert Céré est consultant en éducation.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002, p. 4.
2. Idem.

Inscrire les élèves dans un cheminement scolaire qui correspond à leurs forces et à leurs aspirations pose à l'école secondaire d'importants défis. De l'avis de plusieurs observateurs, trop d'élèves du deuxième cycle se retrouvent dans des parcours scolaires qui sont le résultat de l'application de critères d'accès à certaines voies dites « royales » plutôt que la conséquence d'un choix basé sur les compétences et les champs d'intérêt de ces jeunes. La société québécoise n'aurait-elle pas avantage à mettre à leur portée des formations plus diversifiées et davantage qualifiantes?

Le présent échange a regroupé trois parents et un élève de cinquième secondaire qui est inscrit dans une école à projet particulier. Ces participants ont décrit les forces et les limites du système actuel et ont également exprimé leurs idées quant à l'évolution qu'ils souhaiteraient voir se produire. Nous les remercions de partager avec nos lectrices et nos lecteurs leur expérience personnelle.

Les parents conviés à l'échange ont vécu cette transition à plusieurs reprises. Guylaine est mère de quatre enfants : deux garçons, qui sont respectivement en première et en quatrième secondaire et deux filles, qui fréquentent le cégep. Luc est, lui aussi, père de quatre enfants : deux garçons et deux filles. L'une est en sixième année et l'autre en cinquième secondaire; le plus jeune garçon est en troisième secondaire et l'aîné effectue un retour aux études en formation professionnelle, après un an de cégep. Denis est père d'un garçon et d'une fille : le premier est inscrit en formation professionnelle et sa jeune fille est en troisième secondaire. Tous affirment avec humour qu'ils sont parents de « bons ados », qui les ont aidés à développer une remarquable compétence parentale, régulièrement mise à jour, conformément aux principes de la formation continue!

L'élève Sithysac a fréquenté trois écoles secondaires et il termine cette année sa cinquième secondaire à l'école Marie-Anne. De son point de vue, le passage et l'adaptation à l'organisation du secondaire ont été, non pas très difficiles, mais extrêmement difficiles. *« Je viens d'un des quartiers les plus défavorisés de Montréal. Les études ne passaient pas dans ma tête, j'étais intelligent, mais j'avais de mauvaises notes. J'étais dérangé par tout ce qui n'était pas scolaire : les beaux vêtements, les automobiles, faire de l'argent, et le reste. Les gangs de rue étaient dans mon quartier et mon école, ils se sentaient forts et voulaient tout diriger. J'ai subi la domination des plus grands, tant au primaire qu'au secondaire. J'admets que j'ai niaisé, fait des trucs et échoué. Dans le temps, je ne pensais pas que je subissais une influence. Aujourd'hui, je regarde ces mêmes gars, ils ne font rien avec leur vie et ils ne me font plus peur. Maintenant, je sais me tenir au plan social et je suis fier de moi. »*

Pour les enfants de Guylaine, de Luc et de Denis, la transition vers l'école secondaire s'est généralement bien passée. L'organisation responsabilise les jeunes et leur reconnaît une certaine autonomie très rapidement, un peu trop peut-être, selon Denis. *« Je m'attendais à ce qu'on leur accorde un délai d'adaptation de deux ou trois semaines, mais ce ne fut pas le cas. Un premier manquement à un devoir déclenche tout de suite une conséquence, au risque même de stigmatiser l'élève en insérant le fait reproché dans son dossier. »* Luc ajoute que ses filles se sont tout de suite acclimatées, mais il n'en a pas été de même pour les garçons. *« J'aurais aimé une transmission d'information plus rapide au début du secondaire. »* Guylaine dira pour sa part que ses enfants

Photos : Denis Garon

étaient prêts, qu'ils avaient hâte de sortir de l'école primaire. *« Par contre, certains facteurs ont peut-être influencé positivement la situation : dans ma région, l'école secondaire est située juste en face de l'école primaire et elle est moins populeuse que l'école primaire (600 élèves par rapport à 1 000). Mes enfants pouvaient venir dîner à la maison tous les jours. Il faut dire aussi que, comme il ne s'agissait pas d'une polyvalente, je n'étais pas inquiète par rapport au fait qu'ils auraient à côtoyer les drogues… même si plus tard j'ai pu constater que dès le premier cycle du secondaire le problème pouvait déjà se manifester, et ce, peu importe le milieu social dont les jeunes étaient issus. »*

Tous s'entendent pour affirmer qu'ils ont eu à traverser des périodes difficiles à un moment ou à un autre en ce qui a trait à l'environnement social de l'école ainsi qu'aux modalités d'encadrement privilégiées dans le milieu, et ce, relativement au développement intellectuel et affectif de leurs jeunes. Parmi les expériences qui ont été partagées en table ronde, mentionnons l'exclusion d'un groupe ou d'un programme, le décrochage, le harcèlement et le taxage. Selon l'élève participant et certains parents, l'école éprouve des difficultés à tenir compte des besoins particuliers, à être à l'écoute de ce que vivent des adolescents, à introduire souplesse et flexibilité dans l'application de ses règles de fonctionnement, à s'ajuster aux champs d'intérêt des élèves et à trouver des solutions nouvelles qui témoigneraient d'une certaine créativité. Le vécu partagé traduit plutôt une perception du mouvement inverse : les élèves doivent répondre aux exigences du système tel qu'il a été établi et plusieurs croient que ces exigences obéissent à des règles strictes de rentabilité organisationnelle et économique.

Paradoxalement, il semble que pour certains parents, les problèmes les

plus aigus se soient manifestés avec ceux de leurs enfants qui réussissaient bien sur le plan scolaire, qui présentaient un degré de maturité et d'autonomie plus marqué que la moyenne et qui affirmaient volontiers leurs différences tout en ayant besoin qu'on les accepte. Mais que retirent-ils de ces difficiles expériences?

Denis considère que le code de vie de l'école devrait varier selon qu'il s'adresse aux élèves de première ou de quatrième secondaire : *« Les jeunes ont certainement besoin d'encadrement, mais il leur faut aussi un espace de liberté pour que leur personnalité puisse s'exprimer, et ce, en tenant compte des normes sociales actuelles : on n'en est plus, comme en 1970, à se demander si l'on doit ou non autoriser le port des jeans... »*

Tous les participants croient que le défi le plus important posé à l'école actuellement est de sauvegarder le goût d'apprendre chez les jeunes : si on leur donne le goût de rester à l'école, ils vont forcément arriver à quelque chose, car c'est là qu'ils développent les habiletés qui vont leur permettre d'aller chercher les connaissances là où elles se trouvent, pendant toute leur vie.

Un parent dira que ce qui a manqué à son fils, c'est justement cette impression d'apprendre quelque chose à l'école, d'être poussé au bout de ses capacités. Comme ce jeune était un élève performant, il aurait fallu tenir compte de son rythme et lui donner accès à d'autres options que celles menant au cégep ou à l'université, puisque cette orientation ne faisait pas partie des champs d'intérêt du garçon. En choisissant de décrocher en quatrième secondaire, de se trouver un emploi, de tenter un retour à l'éducation des adultes (et y contester, là aussi, les normes en vigueur), pour finalement se présenter aux examens de certification sans avoir suivi les cours de quatrième et de cinquième secondaire et les réussir quand même, il a choisi le chemin le plus difficile. Il a été, durant plusieurs mois, inactif et très malheureux qu'on ait refusé d'évaluer son niveau de connaissances réelles. C'est un peu comme si ce détour lui avait permis de relever des défis que l'école traditionnelle n'avait pu lui offrir. Inscrit maintenant en formation professionnelle, le jeune homme se dit heureux de pouvoir se développer dans un domaine qu'il ne connaît

Photos : Denis Garon

pas et satisfait d'apprendre quelque chose de concret avec des profs qui aiment leur matière.

Un autre parent fait remarquer que, même lorsque l'école secondaire assume l'évaluation de besoins particuliers, elle peut se trouver en difficulté devant un phénomène comme le harcèlement, par exemple. Au début, il semble que le jeune tente de ne pas aller à l'école plutôt que de confier ce qu'il subit. Le problème se manifeste de façon cyclique et peut échapper à la vigilance des intervenants, compte tenu du nombre d'enseignants et de l'ampleur de l'organisation en place dans le milieu. *« Cela a été dur, et ça l'est encore aujourd'hui, pour le jeune et pour nous les parents. Comment faut-il agir avec ceux qui harcèlent? Quoi faire ou ne pas faire? Comment gérer le phénomène à l'intérieur et à l'extérieur de l'école? Même avec le soutien accordé par la commission scolaire, il arrive que la démarche se solde par un message décevant du genre : " Il faut apprendre à vivre avec ça ". Actuellement, il s'agit de naviguer finement entre la tolérance et l'autodéfense, tout en évitant l'écueil du code de vie qui interdit les batailles... »*

Un troisième intervenant renchérit sur cet aspect : avoir accès à une formation scolaire respectueuse des capacités de son enfant ne résout pas pour autant les difficultés qui pourront surgir au fil de son développement socioaffectif.

À l'issue de ce partage, les participants s'interrogent sur le fait que, sous le couvert d'une responsabilisation accrue de l'adolescent et par souci de cohérence, on privilégie souvent des approches très autoritaires, alors qu'on s'adresse à des jeunes qui sont en formation et qui développent depuis le primaire un système de valeurs centré sur la coopération, l'affirmation de soi et la créativité plutôt que sur la compétition et la soumission aux règles établies. Au deuxième cycle du secondaire, tous souhaitent que l'école développe des habiletés de communication avec les adolescents et qu'elle personnalise davantage ses attentes en tenant compte de leur degré de maturité.

Les participants ont souhaité aborder la question sous l'angle des contraintes ou irritants qui, à leur avis, perturbent actuellement le fonctionnement de l'école secondaire et qui devraient faire l'objet d'un examen attentif de la part des personnes responsables. Les principaux aspects retenus sont les suivants : le nombre insuffisant d'options et le nombre d'élèves requis pour l'organisation de ces options, le cours Mathématique 436, le regroupement des élèves de troisième secondaire avec ceux de quatrième et de cinquième secondaire, le rapprochement de la formation générale et de la formation professionnelle et la reconnaissance des acquis obtenus hors curriculum.

Note : On remarquera qu'il y a convergence entre les éléments de l'énumération ci-dessus et les propos qui ont été tenus à la table ronde des acteurs du milieu.

Tous les parents s'accordent pour dire que, même lorsqu'ils ont eu atteint le niveau collégial, leurs enfants ignoraient encore le métier ou la profession qu'ils voulaient exercer à l'âge adulte, et ce, malgré les cours d'éducation au choix de carrière qu'ils avaient eus, les rencontres avec l'orienteur et les visites aux salons de l'emploi. Il arrivait même qu'après ces activités ils le sachent encore moins qu'avant. Pourquoi s'en étonnerait-on? Les options ne sont pas assez variées pour permettre aux élèves d'explorer et de découvrir ce qu'ils aiment. Luc rappelle que, dans son milieu, une norme de 30 élèves s'applique pour l'ouverture d'une option. Or, depuis que les trois premières années du secondaire sont regroupées, le bassin d'élèves est réduit au deuxième cycle et il y a ainsi moins d'enseignants et, conséquemment, moins d'options offertes.

Photos : Denis Garon

Les parents souhaitent que la troisième année soit réintégrée au deuxième cycle du secondaire pour permettre de diversifier les options et d'en faciliter l'exploration au profit de l'élève. On se rappellera que les autorités concernées pourront,

à partir de 2005, établir certaines conditions qui présideront à l'assouplissement de la norme de 30 élèves requise pour l'ouverture d'une option.

Dans le même ordre d'idées, les parents s'attendent à d'autres types d'ouverture : sans revenir aux anciens modèles, ils souhaiteraient un rapprochement entre la formation générale et la formation professionnelle, ce qui offrirait aux élèves des passerelles entre les deux secteurs. Une telle organisation contribuerait, entre autres, à combattre les préjugés tenaces que l'on entretient suivant lesquels le fait de choisir un métier signifie que l'on emprunte une « voie de garage ». Les parents présents avouent ne pas connaître suffisamment les nouveaux métiers que leurs enfants peuvent maintenant choisir, malgré le fait qu'ils bénéficient d'informations privilégiées en raison de leur participation au conseil d'établissement.

Guylaine signale qu'il s'opère une sélection déterminante en quatrième secondaire en ce qui concerne les inscriptions au cours Mathématique 436. Le choix de cours effectué par l'élève n'est pas nécessairement délibéré; il s'agit parfois d'un choix dirigé. Il peut arriver que ce soit l'enseignant qui recommande à un élève de s'y inscrire parce qu'il le croit capable de réussir le cours, ou le conseiller d'orientation qui l'y invite parce qu'il juge que cet élève a un « profil scientifique ». Selon Guylaine, *« les taux d'échec sont extrêmement élevés dans la plupart des commissions scolaires »*. Denis renchérit : *« Les parents et les élèves développent un stress important, car l'échec de cette matière compromet le succès de l'année entière et peut ainsi amener le jeune à décrocher. »* Les participants se demandent pourquoi l'on valorise autant ce cours au cégep.

Luc mentionne que certains jeunes n'auront jamais de choix véritable, car ils se retrouveront très tôt en échec si l'école ne peut leur donner de mesures d'appui, particulièrement s'ils sont dirigés vers les cheminements particuliers après un passage obligé au secondaire à l'âge de13 ans, et qu'ils démontrent une faiblesse marquée dans l'une des matières de base.

On soulève un dernier problème : celui de la non-reconnaissance, à l'enseignement secondaire, des compétences acquises par les élèves lors des activités parascolaires ou à l'extérieur de l'école, alors qu'il existe une telle reconnaissance des acquis à l'éducation des adultes. Les participants sont tous d'accord pour réclamer qu'une forme de sanction permette de comptabiliser ou de reconnaître les connaissances acquises dans ces activités. Ils croient qu'une telle mesure de reconnaissance de leurs forces et de leurs compétences réelles contribuera directement à la motivation des jeunes. Comment, en effet, ignorer les nombreux apprentissages effectués par un ou une élève qui pratique le patinage artistique depuis l'âge de 7 ans, qui a remporté un championnat régional de hockey ou de football, qui enseigne la danse depuis quatre ans dans un centre de loisirs ou qui fait de la musique et donne régulièrement des concerts dans une salle de spectacle? Le fait de siéger au conseil d'établissement, par exemple, ne permet-il pas de développer des compétences communautaires et des comportements démocratiques qui vont au-delà des situations d'apprentissage mises en avant par le programme de formation personnelle et sociale? Guylaine est d'avis que la possibilité d'accorder des unités permettrait à certains jeunes de dégager des plages-horaire en vue d'aller chercher des formations qui correspondent aux nouveaux champs d'intérêt qu'ils développent progressivement tout au long du secondaire, l'apprentissage d'une troisième langue, par exemple.

En apprenant, à l'occasion de la table ronde, qu'une telle possibilité existe déjà, les parents sont étonnés de ne pas en avoir été informés. Chaque école peut offrir des programmes locaux et la direction d'école a la latitude nécessaire pour assurer l'application des conditions et procédures relatives à la sanction. On exprime le souhait que l'information circule à divers paliers, dont celui des conseils d'établissement. On voudrait également que les parents soient mieux renseignés au sujet de la modération des notes et de son impact sur les résultats de leur enfant.

Photos : Denis Garon

En guise de complément, Denis observe que le contenu de la réforme annoncée pour le secondaire constitue, et de loin, le meilleur moyen de répondre de façon appropriée à la question portant sur l'évolution souhaitée ainsi qu'aux attentes formulées précédemment. Les parents entrevoient que le travail par projet amènera les enseignants à créer des liens plus signifiants entre leurs matières. On croit volontiers que le fait qu'un enseignant de français, par exemple, corrige la syntaxe de l'élève dans un examen de géographie ne peut que profiter au jeune lui-même et améliorer les approches pédagogiques des enseignants concernés. Ces liens entre collègues auront des conséquences positives à plusieurs égards : *« En plus de faire en sorte que l'école ressemble de plus en plus à un véritable milieu de vie, les enseignants sont susceptibles de développer une meilleure connaissance de chacun de leurs élèves, ils vont se parler probablement des difficultés que ceux-ci éprouvent et intervenir précocement en vue de contrer l'échec et le décrochage scolaire »*, ajoute Denis. Les parents se demandent s'il ne serait pas plus pertinent que les enseignants soient regroupés par année d'études plutôt que par département ou par matière.

Pour Sithysac, l'école idéale est d'abord celle qu'il fréquente actuellement. *« J'aime le court terme : lorsqu'un cours s'étale sur un an, je perds ma motivation. Par exemple, j'ai échoué quatre fois en histoire, dans une école ordinaire. À Marie-Anne, le modèle prévoit deux étapes au lieu de quatre.* – l'élève réfère ici au modèle semestriel – *J'aime aussi qu'on me responsabilise et qu'on n'ait pas recours à des signatures ou à des discussions avec mes parents à tout propos. Le fait d'avoir fréquenté l'école doit permettre que plus de choix s'offrent à moi pour gagner ma vie. Je voudrais dire aussi qu'il y a un film que j'ai vu à la télé qui m'a montré un exemple de l'école idéale : le prof entrait dans la vie des élèves, leur proposait des activités dans lesquelles ils finissaient par embarquer, les jeunes en proposaient eux aussi, ils s'épanouissaient tous ensemble et c'était devenu comme une vraie famille. »*

Les parents, pour leur part, en viennent à un consensus sur un certain nombre de propositions qui précisent la mission de l'école, les attitudes et les contenus auxquels ils attachent une importance primordiale quant aux valeurs à privilégier dans les établissements scolaires. Ces propositions sont les suivantes :

- Dans un monde idéal, l'école est partie prenante d'un projet de société où l'on n'hésite pas à investir les sommes nécessaires à l'éducation des jeunes, sachant

qu'ils sont les gestionnaires du monde de demain et que la non-reconnaissance de cette obligation entraîne fatalement des investissements accrus dans les mesures d'aide sociale. (Luc)

- L'école idéale développe chez les jeunes un sentiment d'appartenance à une communauté où l'on s'appelle par son nom; (Guylaine) l'école idéale fait en sorte que mon enfant devienne une bonne personne, qu'il trouve un emploi et qu'il maîtrise les habiletés sociales qui lui permettent de bien fonctionner dans la vie et d'assumer son rôle de citoyen (voter, payer ses impôts, etc.). (Denis et Guylaine)
- Lorsque l'école idéale impose un règlement, elle s'est d'abord demandé si celui-ci est adapté au niveau de développement des élèves et s'il contribuera à motiver les jeunes ainsi qu'à augmenter leur désir d'apprendre et leur goût de rester à l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires. (Luc et Denis)
- L'école idéale donne à mon enfant une solide formation de base : elle le connaît et le reconnaît dans ses capacités et ses difficultés, elle le respecte et l'amène à se dépasser. (Tous)
- L'école idéale favorise une pédagogie participative. Les enseignants-animateurs situent leur matière dans un contexte d'ouverture sur le monde et tiennent compte des centres d'intérêt des jeunes. (Guylaine)
- Dans une école idéale, la direction valorise le modèle de gestion participative et s'assure de la transparence au sein des instances. (Denis)
- L'école idéale non seulement diversifie les options mais explore de nouvelles façons de regrouper les jeunes, en s'écartant des critères traditionnels basés sur les retards ou les résultats scolaires; elle se soucie d'expérimenter de nouveaux modèles de services. (Denis et Luc)

M^me^ Mireille Jobin est consultante en éducation.

La différenciation et la diversification sont à l'ordre du jour dans de nombreux pays. Au Québec, l'intérêt pour ces mesures se manifeste dans plusieurs documents du ministère de l'Éducation et des divers organismes éducatifs gouvernementaux (CSE, 1989; MEQ, 1992; États généraux, 1996; MEQ, 1997; CPE, 1998). Cet intérêt partagé résulte d'un souci de justice sociale et d'amélioration du niveau général de formation de la jeune génération.

Viser la réussite pour tous, c'est s'engager à combattre l'échec scolaire en mettant en cause non seulement le capital culturel des élèves, mais également le mode de fonctionnement de l'établissement scolaire (stratégies de formation privilégiées, contenus de formation, normes d'excellence et procédures d'évaluation). Il s'agit d'optimiser les situations d'apprentissage et les tâches proposées aux élèves, de façon à permettre à chacun et chacune d'emprunter le parcours qui correspond le mieux à ses goûts, à ses aspirations et à ses potentialités. C'est dans ce sens que le Québec donne, entre autres, à son école, « [...] le devoir de rendre tous les élèves aptes à apprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer dans la société par la maîtrise de compétences professionnelles » (MEQ, 1997, p. 9).

Parmi les moyens que l'on retient pour que chaque élève réussisse un parcours scolaire figurent la différenciation et la diversification de la formation : la différenciation pédagogique est de plus en plus suggérée au personnel enseignant; des programmes différenciés et des programmes à option sont introduits dans le curriculum, au deuxième cycle du secondaire. On vise également à donner une formation diversifiée qui aide les élèves du deuxième cycle à mieux orienter leurs choix pour la poursuite de leurs études, autant en formation générale qu'en formation professionnelle. C'est dans un tel cadre que l'on a voulu instaurer l'exploration professionnelle, le volet 3 du programme de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle.

Le présent article tente d'apporter quelques réponses aux questions que soulèvent ces différentes pratiques : 1) Quelle compréhension peut-on avoir de la différenciation et de la diversification en éducation? 2) Quels rapports ces concepts ont-ils avec l'exploration professionnelle et la formation professionnelle? 3) Quels peuvent être, dans le contexte particulier de l'éducation au Québec, les enjeux liés à la différenciation et à la diversification?

Bref historique de la différenciation en éducation

Selon plusieurs auteurs, l'idée de la différenciation remonte aux travaux de Bloom, aux États-Unis, portant sur la pédagogie de la maîtrise. Contrairement à la pédagogie classique, qui part des programmes *a priori* et prétend les enseigner de façon semblable à tous les élèves, la pédagogie de la maîtrise essaie de mettre les contenus des programmes à la portée des individus dont on connaît les caractéristiques cognitives et affectives avant l'acte pédagogique. À cela s'ajoute l'apport de la psychologie génétique (mise en perspective des aptitudes différentes innées) et de la psychologie différentielle (les différences individuelles qui existent entre les sujets apprenants sont incompatibles avec des formes d'enseignement s'adressant à un ensemble d'individus supposés artificiellement indifférenciés). Ces apports et d'autres travaux effectués dans le domaine de la sociologie ont conduit à la conclusion que l'échec scolaire n'est pas une fatalité.

La pédagogie de la maîtrise – appelée en France pédagogie par objectifs - se diffusa en Europe et fut l'objet de nombreuses critiques antibéhavioristes. Par la suite, Huberman (1988) dirigea un essai collectif de réconciliation de la pédagogie de la maîtrise avec les approches constructivistes. Mais il a fallu attendre entre dix et vingt ans pour voir la différenciation adoptée par les systèmes éducatifs.

Différenciation et individualisation : deux concepts polysémiques et imbriqués

Ces deux concepts sont utilisés de façon univoque dans la littérature, même si c'est sur la différenciation que les auteurs concentrent leur analyse. La plupart des définitions de la première notion réfèrent à l'autre et réciproquement (Henripin, 1999; Perraudeau, 1997; Legrand, 1998).

Le concept de différenciation est utilisé en éducation, en biologie et en psychologie, mais dans tous ces champs se dégagent les idées de brisure de l'homogénéité et de mise en évidence de détails particuliers. *Le nouveau petit Robert* donne la définition suivante de la différenciation : « Action de se différencier en parlant d'éléments semblables qui deviennent différents, ou d'éléments dissemblables dont les différences s'accentuent. » Perrenoud (1997) écrit que différencier, c'est « organiser les interactions et les activités d'enseignement de façon telle que chaque élève se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui ». Fournier (1998) abonde dans le même sens pour dire que différencier, c'est « varier le plus possible les actions de formation pour que chacun puisse rencontrer, à un

moment ou à l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir ».

Le concept de diversification est également utilisé dans plusieurs domaines, soit en biologie, en éducation et particulièrement en économie. En biologie, c'est le processus par lequel s'établissent des différences entre espèces, entre types de comportements. En économie, la diversification peut être comprise comme la mise sur pied de nouvelles activités sur lesquelles pourra reposer l'entreprise (Pasquier, 1991). En éducation, les auteurs s'attardent peu au sens donné à la diversification, se contentant de décrire comment elle se fait et s'actualise. Elle est présentée comme le contraire de l'uniformisation, la mise en place des possibilités de choix de formation (profil, parcours, filière) ou de cheminement.

Meirieu (1991) mentionne que ces deux concepts appartiennent au même champ sémantique que l'individualisation. Pour faire suite au travail de Bruno Schryve sur l'individualisation des apprentissages (Meirieu, 1991), trois axes peuvent être utilisés – voir le tableau ci-contre – pour regrouper les formes de prise en compte des différences entre les élèves : l'axe pédagogique et didactique (stratégies et activités d'apprentissage), l'axe des contenus ou des programmes d'études et l'axe de la structure (organisation de la formation).

Sans couvrir tous les auteurs qui traitent du sujet, ce tableau illustre le sens qui est donné à la différenciation et à la diversification dans la littérature. Il apparaît que la différenciation porte plus sur l'axe pédagogique et sur l'axe des contenus. Elle consiste à mettre en place des dispositifs pédagogiques et didactiques, à faire des interventions éducatives et à favoriser des interactions qui accroissent les chances, pour chaque élève, de se trouver dans une situation productrice d'apprentissages essentiels, tels que ceux-ci sont définis dans les programmes d'études (Groupe de pilotage de la rénovation de Genève, 1999).

Quant à la diversification, elle porte davantage sur l'axe de la structure. Ainsi, elle peut être conçue en termes d'aménagements effectués dans la structure ou l'organisation de la formation pour tenir compte des centres d'intérêt et des potentialités des élèves. Varier les parcours scolaires en réaménageant les filières et le temps de formation ou répartir les élèves en groupes à la suite d'un diagnostic constituent des formes de diversification.

Le tableau montre que certaines formes de différenciation, comme le programme d'éducation internationale (PEI) et le cycle d'apprentissage, apparaissent sur plus d'un axe. En effet, le PEI est une forme d'organisation de la formation qui diffère de celle de l'enseignement ordinaire et on y a mis en œuvre des stratégies d'apprentissage particulières. Quant au cycle d'apprentissage, il n'est pas seulement un mode d'organisation, il représente le temps que l'on se donne pour permettre à chaque élève de construire un ensemble de compétences correspondant à son âge, son développement, ses champs d'intérêt et ses besoins (Lessard, 1999). Au-delà du découpage administratif, l'organisation en cycles implique un renouvellement pédagogique qui se manifeste par la concertation et la collaboration du personnel enseignant.

Les axes de différenciation s'enchevêtrent : le choix de différencier selon un axe fait qu'il est nécessaire d'apporter des aménagements dans les autres axes. Par exemple, les choix effectués sur le plan pédagogique ou didactique suscitent des changements dans les autres axes, en particulier dans la structure qui demeure, selon Perrenoud (1997), l'obstacle majeur à la différenciation pédagogique. D'autre part, le mode d'organisation de la formation et la contrainte de gestion du temps imposent souvent que l'on réajuste les choix pédagogiques. Dans tous les cas, on différencie les contenus et les pratiques pédagogiques pour permettre aux élèves de construire ou de choisir des cheminements scolaires ou professionnels qui soient adaptés à leurs besoins, leurs aspirations et leurs potentialités.

On peut donc retenir que la prise en compte des différences peut se faire par :

- *la différenciation pédagogique* : mettre en place des occasions multiples (contextes d'apprentissage variés, méthodes d'enseignement diverses, etc.) permettant à chaque élève de développer des compétences et d'acquérir des

Axe pédagogique et didactique (stratégies et activités d'apprentissage)	Pédagogie différenciée (Perrenoud, 1997; Meirieu, 1991; Legrand, 1998) Pédagogie de la maîtrise (Perrenoud, 1997; Meirieu, 1991) Différenciation pédagogique (Perraudeau, 1997) Approches pédagogiques différenciées (CSE, 1999) Cycles d'apprentissage (CSE, 1999; Perrenoud, 1991; Fresne, 1994) École à vocation internationale	Diversification des approches et des pratiques pédagogiques (CSE, 1989)
Axe des contenus ou des programmes	Différenciation des programmes Programmes différenciés (allégés ou enrichis) Programmes d'études optionnels (CPE, 1998) Différenciation par le contexte de réalisation (CPE, 2002) Programme intermédiaire (CPE, 1998) Enseignement modulaire (Wandflush et Perrenoud, 1999) Options à l'intérieur d'un programme (CSE, 1999) Options enrichies ou de rattrapage (CSE, 1999) Options d'insertion professionnelle (CSE, 1999)	Diversification des contenus (CSE, 1989) Cours à option valorisants (CSE, 1989)
Axe de la structure (organisation de la formation)	Différenciation des carrières scolaires (Duru-Bellat, 1998) Filières enrichies ou de rattrapage Filières d'insertion Cycles d'apprentissage ou de formation (CSE, 1999)	Diversification des parcours Écoles à vocation internationale Regroupement diversifié des élèves Diversification des filières Diversification des cheminements (MEQ, 1997; GPR, 1999) Cheminements différenciés (MEQ, 1997; CSE, 1999; CPE, 2000) Diversification du secteur des classes spécialisées (CSE, 1999) Structures d'accueil pour enfants d'immigrants (Perrenoud, 1997)

savoirs au moyen de stratégies d'apprentissage variées. L'objectif est triple : gommer les différences d'acquisition, respecter les types de compréhension et entretenir la volonté de réussir.

- *la différenciation par les contenus* : varier les contenus de formation ou leur organisation afin que tous les élèves acquièrent les compétences déterminées dans le programme d'études. Au deuxième cycle du secondaire, au Québec, la différenciation par les programmes se concrétise dans la mise en place de programmes différenciés et de programmes à option. La Commission des programmes d'études, dans son avis intitulé *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, apporte une réflexion originale sur la question.
- *la diversification des parcours de formation* : agir sur le temps, la structure ou l'organisation de la formation pour permettre à chaque élève de faire les apprentissages déterminés dans le programme. Au Québec, le programme expérimental de diversification des voies, offertes aux jeunes qui sont inscrits en formation professionnelle, (volets 2, 3, 4 et 5) de même que la voie technologique et les cycles d'apprentissage se situent dans ce cadre.

La prise en compte des différences peut se faire selon deux modes : 1) différencier les objectifs de formation tout en les adaptant aux possibilités et aux centres d'intérêt des élèves; 2) viser à donner à toutes et à tous les meilleures chances d'apprendre et d'atteindre les mêmes objectifs. Les pays germanophones, le Luxembourg et les Pays-Bas, par exemple, utilisent le premier mode dès la fin de l'école primaire en offrant plusieurs filières éducatives ou types d'enseignement. Cette pratique, selon l'OCDE (2000), induit une diversification précoce qui risque de désavantager les élèves les plus faibles et de renforcer les liens entre l'origine sociale et le parcours éducatif. Elle tente de respecter les différences. Or, pour Meirieu (1995), il ne faut pas respecter les différences mais en tenir compte :

> [...] *j'en tiens compte... C'est-à-dire que, si quelqu'un ne sait pas accéder à la pensée abstraite, par exemple, je ne vais pas camper sur une position qui consiste à dire : « Je respecte sa différence, il ne sait pas accéder à la pensée abstraite, donc je ne lui fournis que du concret. » Je tiens compte des différences, c'est-à-dire que je prends en compte le niveau où il est, mais je vais l'aider à progresser.*

Dans le second mode, on différencie les stratégies, les méthodes et les contenus de formation, ou on diversifie les cheminements en maintenant les mêmes compétences pour tous. Ce mode est celui qui prévaut dans l'enseignement primaire et secondaire au Québec. Certes, selon leurs champs d'intérêt et leurs aptitudes particulières, les élèves peuvent atteindre des performances différentes mais les compétences visées sont les mêmes.

La différenciation est au service de la diversification; on différencie les contenus et les pratiques pour permettre aux élèves de construire ou de choisir des parcours scolaires ou professionnels. Pour adapter ces parcours aux besoins et aux potentialités des élèves, il faut une différenciation qui oriente, c'est-à-dire qui soit porteuse d'activités facilitant l'orientation et l'information scolaire et professionnelle des jeunes. Il s'agit d'aider les élèves à construire leur identité, à développer leurs compétences et à acquérir des connaissances tout en explorant le monde du travail et en découvrant et en développant leurs goûts.

Au deuxième cycle du secondaire, les programmes à option offerts dans les différents domaines d'apprentissage et les programmes de la formation professionnelle jouent un rôle intéressant dans l'orientation des élèves. Par leur fonction d'exploration, ces programmes fournissent aux jeunes l'occasion de tester leur intérêt, facilitant ainsi leur choix ultérieur. Dans le cas particulier de la formation professionnelle, l'exploration permet aux jeunes de prendre contact avec divers milieux de travail, de vérifier leurs goûts et leur intérêt pour plusieurs métiers ou professions et d'en explorer la réalité sur le marché du travail. Le volet 3 - *Exploration professionnelle* - du programme expérimental de diversification de la formation, maintenant intégré à l'*Instruction de la formation générale des jeunes*, est tout à fait pertinent à cet égard.

L'exploration professionnelle peut donc être utilisée non seulement pour la formation professionnelle (faire connaître les métiers), mais aussi pour l'ensemble des domaines d'apprentissage (découvrir les professions nécessitant la poursuite d'études au cégep ou à l'université). Elle jouerait alors un rôle important en information et en orientation des élèves. La richesse et l'étendue des informations acquises pourraient aussi amener les jeunes à s'intéresser à la formation professionnelle, qui représente une autre voie intéressante pour plusieurs d'entre eux, mais qui souffre d'un manque de valorisation sociale depuis plusieurs années.

Ainsi, l'exploration professionnelle se distingue de la formation professionnelle, car elle se définit comme une modalité de différenciation au service de la formation des jeunes. Elle peut prendre la forme d'un cours à option ou se réaliser à travers des activités en dehors des cours. Dans tous les cas, et de concert avec d'autres activités définies dans le contexte de l'école orientante, l'exploration professionnelle peut contribuer à développer chez les élèves des attitudes et des habiletés nécessaires à la prise de décision en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Elle ne mène pas nécessairement à une qualification, comme c'est le cas de la formation professionnelle, mais elle permet à l'élève de se découvrir et de découvrir les exigences, les attraits et les pratiques propres à chaque métier et à chaque domaine d'apprentissage.

La prise en compte des différences comporte à la fois des choix scolaires et politiques (Legrand, 1998) et engendre de ce fait des enjeux multiples et variés. Sont évoqués ici seulement quelques enjeux scolaires, en s'appuyant sur les trois principales formes de prise en compte des différences et sur les réalités autour desquelles elles se dessinent : la classe, l'école et le passage d'un cycle à un autre ou d'un ordre d'enseignement à un autre.

La différenciation pédagogique a pour objectif de reconnaître les différences chez les élèves et de proposer des stratégies et des activités permettant à chacun de développer, au mieux de ses potentialités, les compétences déterminées dans les programmes. Ce principe se heurte *de facto* à toutes sortes de difficultés concrètes lorsqu'il s'agit de l'appliquer dans la classe. Là interviennent la formation et l'engagement des enseignants et la souplesse dans l'organisation scolaire.

En ce qui a trait à la formation des enseignants, en l'absence de pratiques codifiées, il faut un personnel enseignant qualifié qui s'approprie les concepts fondamentaux de la différenciation pédagogique et qui crée et fasse évoluer ses propres modèles par la collaboration (Perrenoud, 1991). Il faut également une formation qui permette au personnel enseignant d'assurer la régulation interactive en situation et l'évaluation formative fondée sur une observation continue des élèves au travail, et ce, sans donner lieu dans la classe à une série de relations duales élève-enseignant.

L'enjeu est triple pour les enseignantes et les enseignants : apprendre à reconnaître les lacunes et les difficultés des élèves sans les

Photo : Denis Garon

dévaloriser ni les enfermer dans leur état provisoire de connaissances; apprendre à établir des collaborations avec ses pairs et mettre à profit ces différentes interactions dans sa pratique quotidienne; établir des liens humains et éducatifs avec ses élèves, car la différenciation ne peut pas se comprendre d'un point de vue strictement cognitif (Perrenoud, 1996). Il importe d'entretenir chez les élèves la volonté de réussir, car le fait de les engager dans des stratégies répondant à leurs besoins et leurs champs d'intérêt ne suffit pas pour qu'ils acceptent de relever des défis.

Sur le plan de l'engagement, la différenciation pédagogique conduit les enseignantes et les enseignants à renoncer à un ensemble de pratiques fort commodes et bien ancrées dans leur routine journalière et annuelle. Cela peut nécessiter plus d'efforts et d'organisation de leur part. Il ne suffit pas de dire que l'on différencie dans l'intérêt des élèves pour que cela se fasse; il faut faire en sorte que les besoins des élèves ne heurtent pas ceux des enseignants et que ces derniers puissent travailler dans un environnement favorable et stimulant.

La différenciation pédagogique dans la classe nécessite également l'autonomie de l'enseignante ou de l'enseignant dans sa classe et une réappropriation du temps. Dans une école où l'ensemble des décisions pédagogiques est centralisé au niveau de la direction, le travail de différenciation effectué en classe peut être compromis. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur l'aménagement du temps (CSE, 2001) cerne bien la nécessité de s'approprier le temps de formation. En un mot, il importe d'accroître l'autonomie et la responsabilité du personnel enseignant.

Le mode de différenciation basée sur la complexification des contenus et l'augmentation du nombre d'unités, tel qu'on le présente dans *L'école, tout un programme*, peut conduire à l'établissement de programmes qui entraînent l'émulation et sont, de ce fait, choisis par les élèves sur la base de leur performance scolaire et sous la pression des exigences de l'enseignement collégial. Ainsi, tant les élèves performants que les élèves dits ordinaires se privent d'une véritable exploration en abandonnant des programmes qui se situent dans leurs champs d'intérêt. Delors et al. (1999, p. 53) rappellent que :

« Le principe d'émulation, propice dans certains cas au développement intellectuel, peut en effet être perverti et se traduire par une pratique excessive de sélection par les résultats scolaires. Dès lors, l'échec scolaire apparaît comme irréversible et engendre fréquemment la marginalisation et l'exclusion sociale. »

Une attention particulière devrait être portée aux effets pervers que certaines pratiques de différenciation de programmes peuvent entraîner. Plusieurs mesures de différenciation dans l'enseignement secondaire au Québec (voies de spécialisation, écoles consacrées à des projets particuliers, dont les écoles spécialisées en sciences, en arts, en sports, les écoles internationales, etc.) impliquent que l'admission dépend en grande partie de la réussite antérieure des élèves ou d'un test prédictif. Faut-il alors se demander si cette façon de diversifier les cheminements ne favorise pas toujours les mêmes élèves, c'est-à-dire celles et ceux qui ont les meilleurs résultats scolaires? En plus de faire alors une entorse à l'égalité des chances, en recréant les ségrégations, on porte un coup sérieux à la réussite de tous. L'enjeu est de proposer une différenciation qui, tout en offrant des programmes comportant des défis pour les élèves et en restant ouverts à tous, tient compte des centres d'intérêt diversifiés des élèves et de leurs potentialités.

Une différenciation qui mobilise et qui oriente les élèves doit être soutenue par une sanction des études qui valorise non seulement les compétences langagières, mathématiques et scientifiques, mais l'ensemble des compétences développées par les élèves en intégrant, sans les hiérarchiser, les différentes disciplines dans le régime pédagogique. Il ne faut pas oublier que, pour les élèves, un apprentissage qui n'est pas pris en compte dans la sanction des études n'est pas important et ne mérite donc pas d'être effectué, même s'il répond à leurs besoins et à leurs aspirations.

L'adhésion des parents est également importante. Sans leur appui et leur collaboration, la différenciation par les programmes ne peut être réalisée. Il importe qu'ils soient informés et qu'ils acceptent d'accompagner leurs enfants dans les choix que ceux-ci feront en fonction de leurs aspirations scolaires et professionnelles.

Le choix de programmes différenciés et de programmes à option, dès le début du deuxième cycle du secondaire, conduit à une diversité de parcours et à l'acquisition de connaissances différentes pour développer les mêmes compétences, ce qui entraîne la question des passerelles horizontales et verticales. Il est certes complexe de gérer en même temps des cheminements différents d'élèves ou de groupes d'élèves. Mais il faut éviter de pénaliser les élèves une fois que l'on a reconnu leurs différences et que l'on travaille sur celles-ci. Par exemple, le choix de programmes que fait un élève en quatrième secondaire ne devrait pas l'empêcher de faire d'autres changements en cinquième secondaire ou au cégep, si ce choix lui a permis de développer les compétences déterminées dans le programme.

L'enjeu est de réussir à bâtir des programmes d'égale valeur, qui permettent des passerelles entre les parcours scolaires, tout en tenant compte des potentialités et des champs d'intérêt variés des élèves. À ce sujet, l'arrimage avec l'enseignement collégial mérite d'être réexaminé. Pour abonder dans le sens de la Commission des programmes d'études, nous dirons que le diplôme d'études secondaires devrait permettre le plus grand accès possible aux différents programmes du collégial. Dans ce sens, il serait intéressant d'examiner la possibilité d'offrir les préalables à certains programmes à l'intérieur même de ces programmes (CPE, 2002).

La diversification et la différenciation sont entreprises pour lutter contre les inégalités à l'école et en particulier contre l'échec scolaire. Il ne s'agit pas de leur attribuer un pouvoir magique, car leur efficacité a des limites. Les pratiques de différenciation ne dispensent pas de lutter par d'autres moyens contre l'échec scolaire. Mais, bien que difficiles à réaliser étant donné tous les enjeux qu'elles comportent, ces mesures peuvent entraîner un meilleur investissement dans leurs apprentissages de la part d'un grand nombre d'élèves et un taux plus élevé de réussite scolaire. L'utilisation effective de la différenciation dans le système d'éducation peut permettre à long terme d'amener les élèves au niveau requis par l'école et de former des citoyens plus confiants dans leurs capacités, ce qui est bien en conformité avec l'esprit de l'actuelle réforme de l'éducation au Québec.

M. Abdoulaye Barry est spécialiste en sciences de l'éducation à la Commission des programmes d'études.

Références bibliographiques

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION. *Questions relatives aux curriculums du primaire et du secondaire. lors des audiences régionales et nationales des États généraux*, Québec, 1996.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire.* avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les sciences de la nature et la mathématique au 2e cycle du secondaire*, Québec, 1989.
DELORS, Jacques et autres. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 2e éd. revue et corrigée, Paris, Éditions UNESCO, 1999.
FRESNE, Ronald. *Pédagogie différenciée : mode d'emploi*, Paris, Nathan, 1996.
HENRIPIN, Marthe. *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999.
HUBERMAN, Michael (dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? : les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
LEGRAND, Louis. « Des différences à la différenciation pédagogique », dans RUANO-BORBALAN, J.C. (dir.), *Éduquer et former*. Auxerre, Éditions sciences humaines, 1998, p. 123-125.
LEGRAND, Louis. *Les différenciations de la pédagogie*, PUF, Paris, 1995.
LESSARD, Claude. « La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas », dans *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 33-76.
MEIRIEU, Philippe. « Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros », dans *Vers le changement… espoirs et craintes*, actes du premier forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, 1995, p. 14-41.
MEIRIEU, Philippe. *Individualisation, différenciation, personnalisation, etc. : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation*, Lyon, 1991.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, 1992.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études*, Québec, 1998.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire, Québec, 2002.
ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : lecture, mathématiques et sciences*, Paris, 2000. (Collection Enseignement et compétences)
PASQUIER, Martial. *Diversification et recherche de nouveaux domaines d'activités stratégiques*, Fribourg, Éditions universitaires, 1991.
PERRAUDEAU, Michel. *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Colin, 1997.
PERRENOUD, Philippe. « Où vont les pédagogies différenciées? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation ». [En ligne], 1996, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php-1996_32.rtf].
PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF Éditeur, 1997.

1. Cette expression est empruntée à Philippe Meirieu (1991).

Est-il plus profitable de diversifier les enseignements en fonction des champs d'intérêt des élèves, de leurs talents, de leurs goûts ou de leurs projets que d'enseigner la même chose à tous nos jeunes? Et si cela s'avère juste, à partir de quel moment faut-il le faire? Les réponses à ces questions ne sont vraisemblablement pas exclusives. Pour ma part, je crois que les élèves ont des façons d'apprendre qui leur sont propres, d'où le besoin de diversifier les contenus et de différencier les approches pédagogiques qui leur sont offertes. Je vous ferai part, ci-après, de ma vision et de mes pratiques dans un projet spécial en mathématiques, qui a été mis en œuvre il y a sept ans et qui s'échelonnait sur cinq années, à l'École Saint-Luc de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Une collègue enseignante accueillait les élèves en première secondaire et je les prenais en charge de la deuxième à la cinquième secondaire.

À la base de mon projet, il y avait le désir d'offrir une formation solide en mathématiques qui permettrait à des élèves formant un groupe stable de suivre le cheminement de leur choix à partir de la troisième secondaire, sachant que la plupart des élèves de notre école étaient intéressés à accéder aux programmes de mathématiques 436 et 536. Pour y parvenir, le curriculum du premier cycle à été rehaussé, tout en restant flexible et adapté aux besoins des différents types d'élèves. Le résultat a été que tous les élèves ont eu accès à ces programmes enrichis et la très grande majorité d'entre eux ont choisi de poursuivre le projet dans une version étoffée des cours 436 et 536. Ces cours (437 et 537) ont évidement reçu l'approbation du conseil d'établissement de l'école et sont crédités par le ministère de l'Éducation (MEQ). De plus, tout cet enrichissement a été intégré sans allocation d'heures supplémentaires. Pour résumer les résultats du projet à ce jour, il faut mentionner que le taux de réussite pour toute sa période de mise en œuvre a été de 100 p. 100, les groupes ayant obtenu des moyennes très élevées aux épreuves synthèses de la commission scolaire ou du MEQ, même si ces élèves n'avaient pas été sélectionnés au préalable parmi ceux qui avaient des aptitudes en mathématiques. Finalement, les commentaires reçus de la part des diplômés des trois promotions sont très gratifiants et motivants pour la poursuite de ce projet. Autrement dit, les élèves ayant suivi ce programme ont beaucoup de facilité dans leurs cours de mathématiques au cégep, ce qui, disent-ils, les aide à poursuivre et facilite leur passage du secondaire au cégep. Il faut préciser que, parmi les notions prévues dans ce programme d'enrichissement en quatrième et en cinquième secondaire, des éléments de calcul infinitésimal constituent des objectifs essentiels pour aborder les programmes du collégial. On retrouve cette même idée dans les recommandations de la Commission des programmes d'études publiées en février 2002[1] :

> *« … le calcul infinitésimal […] permettrait un transfert plus facile de l'algèbre vers l'analyse, presque aussi périlleux que le passage de l'arithmétique à l'algèbre […] En effet, les élèves inscrits au DEC en sciences de la nature et en sciences humaines éprouvent souvent des difficultés avec le concept d'infini mathématique […] Celui-ci constitue un obstacle épistémologique qui pourrait être atténué dès le secondaire. »*

Comment expliquer les excellents résultats de ce programme? La réponse se trouve dans une approche fondée sur la différenciation de la pédagogie et sur la diversification des contenus. Le premier exemple de cette différenciation se concrétise par la personnalisation de l'enrichissement selon le potentiel de chaque groupe, voire de chaque individu. En effet, une différenciation efficace passe nécessairement par la connaissance de l'élève et de la dynamique du groupe. Ainsi, puisant dans une banque élargie de matériel pédagogique, une sélection unique est présentée à chaque groupe et est répartie judicieusement selon les nombreux champs d'intérêt des élèves.

Un autre aspect de la différenciation s'exprime à travers le travail d'équipe. En effet, en regroupant les élèves tantôt de façon homogène, tantôt de façon hétérogène selon les différentes activités d'apprentissage, on profite des forces de chacun. À titre d'exemple, les élèves sont appelés à faire des recherches en groupe sur la vie et l'œuvre de grands mathématiciens ainsi que sur l'application de leurs découvertes dans des domaines variés de la science, des arts, des finances, etc. Le choix des élèves se fait en fonction de leurs préférences. Le résultat de ces recherches est par la suite présenté devant la classe par chaque équipe, renforçant ainsi le volet communication en mathématiques. Le partage interactif du savoir fait profiter toute la classe du contenu des recherches effectuées. Ce travail d'équipe permet aux élèves de développer leur confiance en eux et d'acquérir de nouvelles compétences : l'entraide, le partage, l'écoute, l'expression orale et la coopération, plutôt que de n'expérimenter que l'isolement associé au travail individuel. Par ailleurs, ces pratiques leur permettent d'être mieux préparés aux choix qu'ils devront éventuellement faire en fonction de leurs goûts et de leurs domaines d'excellence. Moyen de remotivation pour les uns, voie

d'approfondissement pour les autres, ces expériences permettent de développer le sens de l'effort et de profiter des échanges au sein des différentes équipes. De plus, cette approche donne aux élèves la possibilité d'utiliser le langage mathématique et son symbolisme. Finalement, la période de questions qui suit chaque présentation permet à l'ensemble des élèves de tester leur connaissance du sujet qui a été traité par les membres d'une équipe. Pourrait-on penser par ces expériences à une solution de rechange à l'évaluation classique?

La valorisation du travail des élèves joue un rôle primordial dans la motivation de ces derniers. Ainsi, toutes les recherches sont regroupées dans un recueil qui est mis à la disposition de tous les élèves, à la bibliothèque. De grandes affiches illustrant les mathématiciens les plus connus sont préparées par les élèves et servent à décorer leur local de mathématiques. De plus, les élèves apprécient que la photo de chacune des équipes soit apposée près de ces affiches. Tout cela permet non seulement de les sensibiliser à l'histoire des mathématiques, mais aussi de créer chez eux un sentiment d'appartenance à leur groupe. Par ailleurs, les recherches seront aussi disponibles sur le site Internet créé par les élèves de 4e et de 5e secondaire. Ce site sera un autre exemple de différenciation. Dans un futur proche, le site Internet permettra d'accéder à du matériel pédagogique supplémentaire qui offrira une méthode d'apprentissage nouvelle aux élèves intéressés.

Les recherches soumises par les élèves présentent deux tendances : les travaux portant sur des applications concrètes des mathématiques dans différents domaines et ceux portant sur des concepts purement mathématiques. Ces derniers offrent la possibilité de mettre en valeur le potentiel des futurs mathématiciens. Il est trop facile de classer les mathématiques comme de simples outils mis à la disposition d'autres domaines, alors que celles-ci constituent une science en soi dont les découvertes abstraites ont souvent précédé les applications pratiques. Il faut que nos jeunes puissent apprécier la beauté d'un raisonnement ou l'élégance d'une démonstration mathématique, tout comme un lecteur de Prévert appréciera la beauté de ses poèmes, bien au-delà de la pratique orthographique et grammaticale. Il faut insister sur ce dernier point, car lorsqu'un élève parvient à apprécier cet aspect des maths, il est alors plus motivé à poursuivre son apprentissage dans l'immédiat et à long terme.

Dans le plan du cours, la différenciation continue de jouer un rôle capital. Afin de maximiser l'apprentissage, certains élèves sont guidés par des questions, des suggestions ou des propositions. Cette rétroaction leur permet d'avoir rapidement recours à des correctifs s'ils ont fait des erreurs. Les autres élèves s'exercent de manière autonome. Ils commencent leur travail sous supervision et le terminent sous forme de devoirs. Dans ce cas, l'exercice autonome s'avère particulièrement efficace, car on ne doit pas oublier que les contenus mathématiques composent un matériel hautement hiérarchisé qui requiert parfois un « surapprentissage ». Cela s'explique par le fait que sans surapprentissage, les élèves oublient s'ils ne se sont pas exercés suffisamment. De surcroît, lorsque leurs connaissances deviennent instables, cela nuit à leur concentration ainsi qu'à leur attention lors de l'apprentissage de nouvelles habiletés ou lorsque des habiletés sont transposées dans de nouvelles situations.

En ce qui concerne le matériel pédagogique servant de base au projet, il présente en soi un exemple parfait de différenciation. En effet, les sources sont vastes et variées et elles incluent le manuel, la banque d'activités mise en place au fil du temps ainsi que du matériel créé de façon spontanée dans des situations d'apprentissage spécifiques. Parfois, même les élèves sont appelés à inventer des problèmes ou des applications sur un sujet donné, et ce, afin de consolider des compétences dans un climat de collaboration et de susciter un dialogue entre les élèves. Ils ont également la possibilité de faire du « modelage » auprès de leurs camarades, ce qui n'est pas négligeable. Ainsi, à tour de rôle, les jeunes exercent leurs aptitudes à communiquer une démarche rigoureuse et structurée.

Mme Silvia Comsa est enseignante de mathématiques à l'école secondaire Saint-Luc de la Commission scolaire de Montréal.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire, Québec, 2002, p. 20.

EN MATHÉMATIQUES

Comment différencier sans réduire les contenus de formation des programmes de mathématiques pour que chaque élève puisse exploiter l'ensemble de ses habiletés et développer les compétences attendues? Tel est l'objet du présent texte. D'un certain point de vue, il est sans doute préférable pour notre société que les travailleurs et travailleuses de demain maîtrisent les savoirs mathématiques essentiels à leur vie personnelle et professionnelle et qu'ils en perçoivent l'utilité générale et spécifique lorsqu'elles sont liées à l'exercice d'un métier ou d'une profession en particulier. Mais, durant l'étape scolaire obligatoire, quels sont ces savoirs essentiels? Doivent-ils être les mêmes pour tous? Et si nous voulons tenir compte des différences individuelles inévitables, dans une classe de la fin du secondaire qui regroupe des personnes aux champs d'intérêt aussi diversifiés que ceux que l'on peut rencontrer dans la société en général, comment différencier l'enseignement pour que l'apprentissage soit le plus significatif possible pour les élèves?

Il y a plusieurs portes d'entrée possibles menant à la différenciation des cours au deuxième cycle du secondaire : on peut différencier les approches pédagogiques, par exemple, en étant davantage concret avec les élèves qui sont rebutés par les études théoriques et en leur proposant une pédagogie du projet. On peut également différencier en fonction de la difficulté des cours, entre autres à l'aide des voies enrichie (MATH 436, 536), régulière ou allégée. Mais on peut aussi différencier les contenus eux-mêmes, en fonction des champs d'intérêt personnels ou des projets de carrière des élèves. Actuellement, nous avons des voies qui ne sont pas motivantes pour l'élève qui se retrouve en voie allégée. Son estime de lui-même est touchée, car on lui envoie le signal qu'il n'est pas très bon et que l'on va simplifier la matière pour lui! Or, l'échec scolaire est en grande partie due à notre « indifférence aux différences »!

Les résultats de l'enquête internationale TEIMS (1999)[1] sur les mathématiques et les sciences, confirmés depuis par l'enquête PISA (OCDE, 2001), nous indiquent que

les jeunes Québécoises et Québécois, tout en étant très performants, n'aiment pas apprendre les mathématiques, trouvent le sujet ennuyeux et n'envisagent pas un emploi qui fasse appel aux mathématiques. Pourquoi s'étonner d'un manque de candidatures pour les études en mathématiques et en sciences par la suite? Il y aurait donc lieu d'agir sur le plan affectif, avec les élèves, en leur proposant des mathématiques qui les rejoignent davantage, sans en diluer les contenus, en les rendant fiers de leurs connaissances mathématiques, même si ces dernières sont différentes de celles de leurs camarades intéressés par un autre domaine de la connaissance. Par exemple, un élève artiste peut savoir comment construire des dessins en perspective à l'aide de trois points de fuite, et il ne sera pas dévalorisé par rapport à son camarade scientifique qui se dirige vers des études scientifiques au collégial. Ainsi, tous les élèves pourront bénéficier des mathématiques dans le contexte de leur formation générale, avec tous les avantages que ces études peuvent leur apporter : puissance de l'outil mathématique, compétences réflexives, rigueur, esthétisme, etc. Mais cela suppose « une reconnaissance de la primauté de la méthode sur le contenu et une vision davantage qualitative des mathématiques en tant, également, que science de l'approximation[2] »!

Pour contrer le décrochage et l'abandon tout en préservant la confiance en eux-mêmes des élèves, pourquoi ne pas envisager une différenciation des contenus, sans y exclure un tronc commun? Le rapport Dacunha Castelle (1989) proposait des mesures semblables pour les écoles françaises. Cependant, plusieurs programmes de mathématiques au deuxième cycle du secondaire ont tendance à privilégier une complexification des contenus, entre autres en proposant des mathématiques enrichies, régulières et allégées :

> « D'un côté, ce découpage entraîne une catégorisation peu valorisante et peu motivante pour les élèves qui se retrouvent avec les programmes de base et allégés. De l'autre, l'école entretient une confusion en assimilant la performance scolaire et la motivation. Or, s'il est vrai que tout le monde ne présente pas les mêmes potentialités pour apprendre la mathématique, il reste tout autant évident que tous les élèves ne veulent pas suivre ces cours pour les mêmes besoins et avec le même intérêt. Au lieu d'entretenir la motivation des élèves, la différenciation par la complexification des contenus discrimine les élèves de façon négative[3]. »

Pour d'autres programmes, on a nommé les cours différenciés de manière moins négative, à savoir « Mathématiques du pré-calcul », « Mathématiques appliquées » ou « Mathématiques du consommateur ». Ailleurs, on les nomme en fonction des contenus et des orientations à venir : « Relations et fonctions », « Mathématiques financières » ou « Mathématiques du quotidien ». Mais les élèves s'y trompent-ils?

> « Peut-on envisager une formule permettant en premier lieu une phase exploratoire de différents thèmes, (un par semestre, par exemple, en 3e secondaire), ensuite une phase d'expérimentation d'un thème (ex. : en 4e secondaire) et enfin, l'approfondissement d'un thème en connaissance de cause (en 5e secondaire). L'objectif de cet étalage dans le temps, dans le contexte d'une école orientante, serait de préparer l'élève à prendre des décisions par le biais de son activité mathématique, tout en développant sa pensée critique et créative. Enfin, il ne faut pas oublier que la différenciation et la motivation peuvent provenir d'une différenciation pédagogique tout autant que didactique[4]. »

Nous ne retiendrons donc que deux points de vue pour examiner les enjeux de la différenciation en mathématiques, l'un selon un axe pédagogique, et l'autre selon un axe mathématique.

Une approche pédagogique

Nous ne traiterons pas ici de parcours diversifiés[5], tels ceux proposés par des projets pédagogiques particuliers, ou d'autres, dans certaines écoles offrant des « concentrations », où les élèves sont plus ou moins sélectionnés à l'entrée (projets math-info, projets math-science, etc.)[6]. Nous nous limiterons à examiner deux approches différenciatrices, l'une par des approches pédagogiques différenciées, l'autre par une différenciation des contenus mathématiques. Dans les deux cas, il sera question de différenciation intragroupe et de différenciation intergroupes.

Une approche pédagogique

Il n'y a pas de voie royale menant à la connaissance. Par exemple, il n'y a pas une seule façon d'apprendre sa langue. Nous devinons que l'auteur de pièces de théâtre, la romancière, le poète et l'essayiste ont été attirés par des dimensions différentes de la langue, que leur personnalité respective, leurs champs d'intérêt propres et leurs motivations tant intrinsèques qu'extrinsèques ont été modulés de manière différenciée en quelque part au cours de leur formation étudiante. Que dire d'un programme qui forcerait l'élève rêveur à jouer la comédie et l'élève hyperactif à déclamer une poésie? Je ne suis pas certain que nous leur rendrions service! Cela ne veut pas dire, évidemment, que l'élève cabotin, pour qui la composition d'un sketch est une tâche relativement facile, ne doive pas aborder la poésie, ni que l'élève plus introverti ne doive pas être initié au théâtre!

Si nous acceptons aisément ce point de vue dans le domaine des langues, il n'en va pas de même dans celui des mathématiques. La pensée dominante concernant les mathématiques, dans la société, est que les mathématiques préexistent à l'être humain et qu'il suffit de les apprendre de mémoire pour que le tour soit joué. Le philosophe des sciences Jean T. Desanti (dans Charlot, 1976), les nommait les « mathématiques du ciel ». La tâche de l'enseignant était de dissiper les nuages pour que l'illumination se fasse et que les élèves puissent découvrir la beauté des mathématiques! Desanti parlait également de « mathématiques de la terre », dans le sens où les objets matériels posséderaient des caractéristiques mathématiques, par exemple, une longueur. À force de les observer sur des objets divers, l'élève finirait bien par apprendre et comprendre les concepts mathématiques sous-jacents! À ces idées, on peut opposer une conception instrumentale des mathématiques, où celles-ci ont été créées, inventées et non découvertes, pour résoudre des problèmes auxquels les humains ont fait face tout au long de l'évolution de l'humanité. Autrement dit, les mathématiques seraient le résultat d'un certain socioconstructivisme historique, lequel n'est pas forcément une version allongée du socioconstructivisme individuel. L'élève, en tant qu'être humain participant à une certaine humanité, pourrait alors se sentir concerné par ce constructivisme, même à une très petite échelle.

Il n'y aurait donc pas une seule façon de faire des mathématiques, pas une seule façon de résoudre un problème, à la condition que ce soit un véritable problème demandant la production d'une solution et non la reproduction d'une réponse attendue. À la limite, un enseignant devrait être aussi surpris de recevoir deux solutions identiques à un problème mathématique que deux écrits identiques pour un devoir de français!

Une approche pédagogique

Mais comment y arriver? En différenciant les approches pédagogiques, soit à grande échelle, en offrant là où le nombre le justifie des groupes-classes qui se spécialiseraient dans une approche en particulier, soit à petite échelle, en variant les approches pédagogiques au gré des trimestres. À titre d'exemple, on peut penser à une

pédagogie du projet, à une approche réflexive ou philosophique des mathématiques, à une approche de style « maths en jeans » qui étudie des situations-problèmes mathématiques relativement ouvertes sur le milieu ou sur les mathématiques elles-mêmes.

Pensons au contenu de formation portant sur le développement du sens spatial, jusqu'ici au programme de troisième secondaire. Une pédagogie du projet pourrait explorer ce champ d'étude en examinant diverses perspectives, topologiques, projectives (parallèles ou centrales), etc., où les élèves seraient invités à présenter leurs travaux à leurs camarades et à leur en expliquer le contenu. Une approche réflexive amènerait les élèves à considérer les aspects culturels et historiques du développement de ces différentes perspectives et à en débattre tous les éléments. Par ailleurs, une approche laboratoire, par exemple dans une classe MédiaTIC où tous les élèves utilisent un micro ordinateur portable, permettrait à ceux-ci de travailler à résoudre des problèmes ouverts, découpés en fonction des concepts à apprendre et de leur utilité sociale.

Toutes ces approches pédagogiques, encore très peu exploitées dans nos écoles, pourraient offrir aux élèves une certaine marge de manœuvre, une liberté de penser et d'agir et leur permettraient de construire leurs connaissances empiriques (le fruit d'expériences), intellectuelles (le traitement des outils mathématiques par leur intelligence, quelle que soit sa forme dominante), rationnelles (il faut bien comprendre les événements afin de pouvoir les expliquer et en débattre avec les autres) et responsables (où les actions sont posées en toute connaissance de cause à effet). Ces phases (Angers et Bouchard, 1990) sont essentielles pour assurer une rétention significative des apprentissages, au-delà de l'examen de fin d'année! De plus, toutes ces approches ont le mérite d'activer le développement de plusieurs compétences transversales, telles le développement d'une pensée critique et créative et des habiletés métacognitives, argumentatives et communicationnelles.

Photo : Denis Garnot

Autant il est possible de mettre en avant de telles approches pédagogiques dans des groupes différenciés, par exemple dans le cas d'une classe MédiaTIC ou encore à l'intérieur d'une école participative qui met en œuvre une pédagogie du projet, autant il est pensable, pour une enseignante ou un enseignant qui apprécie également la différenciation contextuelle, de vivre à l'intérieur d'un même groupe-classe une telle variabilité pédagogique.

L'élève du secondaire transite progressivement d'une pensée concrète, laquelle s'appuie sur des études successives de cas particuliers, vers une pensée formelle, qui doit pouvoir examiner le cas général. C'est là toute la différence entre un raisonnement arithmétique consistant à résoudre une opération de base et un raisonnement algébrique qui cherche, par exemple, à trouver l'ensemble-solution d'une équation. Les mathématiques contribuent fortement à cette transition par l'étude des variables (à ne pas confondre avec les inconnues, les paramètres ou les nombres quelconques) et des objets mathématiques qui servent à les gérer en quelque sorte, principalement les fonctions. Évidemment, il existe plusieurs types de fonctions : linéaires (représentées graphiquement par une droite), quadratiques (paraboles), polynomiales (oscillations d'amplitude variable), trigonométriques (oscillations continues avec ou sans discontinuités), etc., avec toutes les combinaisons possibles (des composés de fonctions).

On peut cependant se demander s'il est nécessaire et même possible de les étudier toutes de manière approfondie et convaincante! L'important n'est-il pas de former l'élève au contrôle des variables pour qu'il puisse se servir de ce puissant outil de la pensée dans sa vie personnelle et possiblement dans son travail?

Le tronc commun des cours de mathématiques au deuxième cycle du secondaire pourrait porter sur des concepts fondamentaux et fondateurs, tels que les concepts de relations et de fonctions, de suites et de séries, de géométrie analytique et d'écriture algébrique, de communication et de notation fonctionnelle. Sans oublier la lecture de textes historiques et d'ouvrages simples de vulgarisation illustrant diverses utilisations de l'outil mathématique, des modules optionnels pourraient porter sur les sujets suivants :

Sciences et techniques physiques : fonctions exponentielles et trigonométriques, algèbre vectorielle, lieux géométriques et coniques, traitement algébrique et modélisation faisant appel à des fonctions de plusieurs variables, processus discrets à valeur entière, proportions (ex. : en chimie), régression linéaire dans des problèmes d'optimisation, géométrie analytique appliquée à la robotique, etc.

Lettres, arts et communications : logique formelle (ex. : la syntaxe et la sémantique, la métalangue et les métathéorèmes, le tiers exclu, la récurrence), étude des langages formels à l'aide de quelques propositions axiomatiques simples, importance des mathématiques dans la philosophie, différence entre pensée rationnelle et mathématiques, géométrie descriptive, géométrie dans l'espace, géométries non euclidiennes (ex. : pavages paraboliques), mathématiques et esthétique, etc.

Sciences sociales et humaines : modélisation dans différentes sciences humaines et sociales (ex. : modèle de croissance exponentielle en mathématiques financières), lois probabilistes et génétique, prévision statistique, concepts statistiques fédérateurs (ex. : moyenne statistique, écart-type, loi normale) et sociologie moderne, décision et irrationalité dans les sociétés modernes, géométrie comme support à l'interprétation de données statistiques, etc.

Prenons l'exemple de l'étude de la fonction exponentielle. La plupart des gens ont une idée intuitive de la progression d'une telle fonction, car dans le langage courant, une progression dite exponentielle correspond à une croissance d'abord relativement linéaire, mais qui s'emballe par la suite. Voyons rapidement quatre contextes différents où une telle fonction pourrait être étudiée, non seulement en surface à l'occasion d'un problème d'application, mais en profondeur, dans le contexte d'une approche pédagogique comme celles évoquées ci-dessus.

En sciences physiques, principalement en mécanique, les exemples ne manquent pas où une fonction exponentielle peut permettre de mathématiser certains phénomènes. En arts, lettres et communications, les degrés ISO utilisés en photographie pour mesurer l'indice de luminosité s'expriment à l'aide d'une fonction exponentielle. Il en

va de même en sciences administratives, pour le calcul d'intérêts composés. En sciences humaines, la loi probabiliste établie par Siméon Denis Poisson (1781-1840) gère les phénomènes qui se produisent en grand nombre, mais avec une faible probabilité. Elle s'exprime à l'aide d'une fonction exponentielle. À l'aide de cette loi probabiliste, on peut aussi bien étudier la répartition des premières gouttes de pluie sur un dallage que la répartition des missiles V1 allemands dans les quartiers de Londres pendant la guerre, ce qui a d'ailleurs permis aux Anglais de déduire qu'ils ne visaient pas des cibles précises (contrairement aux missiles V2). Si un élève est particulièrement intéressé par l'histoire (le dernier contexte évoqué ci-dessus), il y a de fortes chances pour que l'outil mathématique qu'on veut lui voir maîtriser bénéficiera d'une meilleure rétention s'il est appris dans un contexte proximal à cet intérêt.

Encore là, il n'est pas nécessaire de regrouper les élèves en fonction de leurs champs d'intérêt, lesquels sont encore souvent flous pendant leurs études secondaires. Mais, dans une classe où l'on va d'un thème à l'autre, ou encore dans une classe où l'on privilégie une pédagogie du projet facilitant la coexistence de sujets d'étude variés, quitte à ce que leurs résultats soient communiqués à l'ensemble des élèves, il est possible d'atteindre l'idéal de la différenciation : au moins de temps à autre, l'élève retrouvera un champ d'intérêt qui lui est propre et qui lui permettra d'apprendre et de comprendre des concepts mathématiques qui, sinon, demeureraient totalement extérieurs à lui, c'est-à-dire des « mathématiques du ciel ».

Un des principaux obstacles à la différenciation en mathématiques a trait certainement au mode de passage du secondaire au collégial. À tort ou à raison, les résultats en mathématiques sont utilisés comme l'un des principaux critères de sélection des élèves pour l'admission dans un grand nombre de programmes d'études collégiales. Le niveau des habiletés utilisées pour effectuer la résolution de problèmes mathématiques sert de justification à une telle orientation. Il importe donc de modifier certaines pratiques et au-delà de celles-ci, certaines conceptions rigides liées à des parcours uniformes de formation prévus pour des individus indifférenciés.

Si l'on ne veut pas pénaliser des élèves pour des choix personnels légitimes qu'ils ont faits au secondaire, on peut prévoir que les cégeps devront leur offrir les cours préalables qui leur manqueraient pour accéder au programme qu'ils auront choisi, sous la forme de modules crédités ou non. Pourquoi ne pas consentir cet effort, s'il en résulte des élèves qui possèderont une meilleure maîtrise des concepts mathématiques visés, appris cette fois en contexte? Je pense que cette question ne peut être évitée!

D'aucuns penseront que cette différenciation risque de spécialiser les élèves de manière trop précoce, pire, de leur faire apprendre des concepts mathématiques dans un but essentiellement utilitariste. Je pense qu'il ne s'agit pas de spécialiser, bien qu'une dérive possible puisse exister, mais d'apprendre en contexte, c'est-à-dire d'articuler les concepts mathématiques à des connaissances vitales essentielles et qui leur donneront un sens : « Une connaissance compréhensible, c'est essentiellement une connaissance utilisable. » (Aubé, 1974).

Photo : Denis Gatron

Selon Krummheuer (2000), les situations éducatives peuvent se définir comme des processus d'interaction où les élèves ont à les interpréter, à poser des hypothèses, à réfléchir, à produire des jugements, bref à argumenter de manière réflexive. Mais pour que cela se produise, il est nécessaire qu'à l'occasion, les apprentissages soient contextualisés, là où la différenciation peut marquer des points, parce que l'apprentissage est socialement constitué, l'interaction sociale étant une composante nécessaire à tout apprentissage. Les élèves ne font pas qu'apprendre des éléments de la culture, ils créent une ou la culture :

> « La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. Elle serait en quelque sorte une aide pour que chacun devienne un meilleur architecte, un meilleur bâtisseur[7]. »

La contextualisation des apprentissages participe à cette interaction sociale, laquelle ne concerne pas seulement la société des humains, mais également les objets, mathématiques ou non, créés par ceux-ci.

M. Richard Pallascio est professeur au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques :

ANGERS, P. et C. Bouchard. *Le développement de la personne*, Montréal, Bellarmin, 1986.

AUBÉ, M. « Psychologie et mathématiques : projets communs », *Bulletin AMQ*, vol. XVI, n° 1, 1974, p. 63-64.

BEDNARZ, N., R. PALLASCIO, et G. ROULET, « Mathematics for Active Citizenship/ Enseignement des mathématiques pour des citoyens avertis », *Forum canadien sur l'enseignement des mathématiques*, [en ligne], 2003, [http://www.smc.math.ca/Reunions/FCEM2003/proceedings/wgroups.html]

BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

CHARLOT, B. *Les contenus non mathématiques dans l'enseignement des mathématiques*, IREM de Nantes (tiré-à-part), 1976.

DACUNHA CASTELLE, D. *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1989.

GENDRON, L. et P. DAOUST. « Guide du parent ». *L'actualité*, 15 octobre 2003, p. 49-55.

KRUMMHEUER, G. « Mathematics Learning in Narrative Classroom Cultures : Studies of Argumentation in Primary Mathematics Education », dans *For the Learning of Mathematics*, vol. 20, n° 1, 2000, p. 22-32.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, avis au ministre de l'Éducation, 2002.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA), 2001.

PALLASCIO, R. (dir.). *Mathématiquement vôtre! Défis et perspectives pour l'enseignement des mathématiques*, Montréal, Les éditions Agence d'Arc, 1990.

1. Consulter le site à l'adresse suivante : [www.meq.gouv.qc.ca/sanction/teims.htm].
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, avis au ministre de l'Éducation, 2002, p. 15.
3. Ibid, p. 14.
4. BEDNARZ, N., R. PALLASCIO et G. ROULET, *Mathematics for Active Citizenship / Enseignement des mathématiques pour des citoyens avertis*, à paraître. (Forum canadien sur l'enseignement des mathématiques)
5. Voir, dans le présent numéro de *Vie pédagogique*, l'article signé par Abdoulaye Barry intitulé *Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux*.
6. Voir l'article « Guide du parent », dans *L'Actualité* du 15 octobre 2003, p. 49-55.
7. BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture*, 1996, p. 36.

Créer des contextes et des situations d'apprentissage variés n'est pas une préoccupation récente en éducation. D'aussi loin que l'on remonte, les enseignements de Socrate et des grands pédagogues ont toujours défendu le principe selon lequel la meilleure approche qui soit peut ne pas convenir à tous les élèves. Le concept de différenciation ajoute à cette observation évidente que la façon la plus efficace de varier les conditions d'apprentissage repose sur la possibilité d'explorer différentes situations qui poursuivent les mêmes intentions pédagogiques. On peut se demander pourquoi la différenciation des contextes d'apprentissage qui a fait ses preuves dans les pratiques enseignantes gagnantes n'est pas plus courante et pourquoi, dans notre quotidien d'éducateurs, nous n'y avons pas plus souvent recours.

Un élément de la réponse réside dans le fait que le discours dominant dans le secteur public, depuis plusieurs décennies au Québec et ailleurs, a renforcé l'idée que l'acquisition de connaissances relatives à des faits et des contenus parfois décontextualisés est la mission la plus importante de l'école; les milliers d'objectifs au primaire et la longue liste d'éléments essentiels au secondaire en sont la preuve. Les enseignantes et les enseignants font leur possible pour couvrir le contenu, et quand il y en a trop et que le temps manque dans des classes où il y a souvent beaucoup d'élèves, le réflexe est d'enseigner à tous les élèves la même chose en même temps, dans les mêmes contextes d'apprentissage. En fait, d'aucuns pourront faire valoir, qu'au primaire et au secondaire, les approches pédagogiques s'apparentent au prêt-à-porter universel bon pour tous et se présentent comme la seule possibilité permettant de se conformer aux attentes sociales.

De plus, on constate que la standardisation des contenus et des épreuves n'a pas donné les résultats escomptés. Le taux extraordinairement élevé de décrochage, qui se traduit inévitablement par un nombre grandissant de chômeurs non qualifiés, avec des conséquences parfois tragiques et des vies sacrifiées, est souvent le résultat du curriculum prêt-à-porter et de son interprétation dans la classe.

Depuis vingt ans, le quotidien de la plupart des enseignants en Amérique du Nord et en Europe a peu changé. Toutefois, le monde s'est transformé d'une façon que nous ne pouvions prédire à cette époque. Nous vivons maintenant l'explosion des connaissances nouvelles et nous savons également que pour des élèves motivés et engagés dans leur apprentissage, le fait d'emmagasiner des contenus disciplinaires ne constitue pas une assurance pour se tailler une place enviable dans la société.

Nous savons également que les élèves qui sont au primaire en 2003 occuperont différents types d'emploi pendant leur vie active. Pour aider nos élèves à s'adapter à ce monde toujours en changement, tant sur le plan du travail que sur celui des loisirs, une solution serait de repenser la finalité de l'apprentissage en donnant de l'importance au **comment** apprendre dans une démarche où les contenus d'apprentissage serviraient de matériau pour permettre le transfert des connaissances vers une meilleure compréhension du **quand** et du **comment** elles devraient être utilisées. Dans ce contexte, les interventions relatives à un enseignement de qualité rendent particulièrement importante la planification de contextes diversifiés et de situations qui permettraient aux apprenants, quel que soit leur âge, de manipuler ce que nous voulons qu'ils apprennent. Ainsi, nous donnerions autant d'importance aux connaissances procédurales et stratégiques que nous en donnons aux connaissances déclaratives basées sur le contenu uniquement.

Photo : Denis Garon

La différenciation requiert une préparation, cette obligation n'étant pas plus complexe que toutes les autres planifications nécessaires à l'apprentissage. Lors de la préparation, l'enseignante ou l'enseignant doit se préoccuper de colliger les éléments relatifs aux ressources et au matériel d'apprentissage nécessaires, en avertissant au préalable les élèves qu'ils auront à faire des choix entre plusieurs options et en leur expliquant de quelle façon ils auront à travailler avec le contenu. Il faudra également prévoir organiser la classe de façon à permettre aux élèves de travailler seul, à deux ou en groupes, et réfléchir aux différentes pistes d'exploitation que les élèves vont emprunter pour travailler les contenus.

Il est important de noter qu'il est possible de diversifier les contextes d'apprentissage à partir d'une seule unité, d'un module ou même de toutes les activités d'un semestre. Les exemples décrits ci-dessous proviennent tous d'une unité d'enseignement. Tous développent des compétences dans différents domaines disciplinaires en transférant les nouveaux apprentissages en ressources qui activent les compétences transversales, qui mettent l'accent sur le « comment apprendre » et cernent les éléments essentiels applicables à toutes les disciplines et à tous les domaines de l'activité humaine. Même si les enseignants dont il est question dans ces exemples ne travaillaient pas avec l'actuel Programme de formation de l'école québécoise (PDF), il est facile de faire des liens entre ces activités et les compétences transversales telles qu'*exploiter l'information*, *mettre en œuvre sa pensée créatrice* et *actualiser son potentiel*. Nous pourrions avancer, en fait, que ces

activités auraient pu être préparées pour mettre en œuvre le récent Programme de formation. Impliquer et situer l'apprenant dans ses apprentissages est l'un des éléments-clés de ces activités. Ici encore, soulignons que le cadre proposé par le PDF, notamment dans les domaines généraux de formation Orientation et entrepreneuriat (activité en mathématique) et Vivre-ensemble et citoyenneté (activité en arts et en langue d'enseignement), sont très compatibles avec l'enseignement et l'apprentissage tels qu'ils sont définis dans les nouveaux programmes. Le fait que ces séquences d'enseignement-apprentissage aient été développées avant que ne soit écrit le nouveau PDF confirme l'opinion que ce nouveau curriculum valorise les meilleures pratiques pédagogiques.

Par exemple, quand l'enseignante d'arts renommée Dorothy Heathcote cherchait à faire découvrir à ses élèves âgés de 10 ans la notion de *premier contact* entre les Européens et une culture différente – les Iroquois, en l'occurrence –, elle leur a présenté un problème sous la forme de la question suivante :

Comment pourrions-nous illustrer ce qu'une fille ou un garçon de votre âge ressentirait (inquiétude, peur, incompréhension) si elle ou il rencontrait quelqu'un de très différent et qui vient d'un autre monde?

Pour aborder la question, les élèves discutaient de la façon dont ils pensaient qu'ils se sentiraient personnellement, puis continuaient l'activité en faisant la liste des éléments qui devraient être différents selon le point de vue de l'Européen ou de l'Iroquois.

Les élèves devaient, par la suite, trouver des informations sur

- les Premières Nations que les Européens ont rencontrées et plus spécifiquement sur les Iroquois;
- la société européenne, ses valeurs et ses croyances durant cette période de l'exploration de l'Amérique du Nord;

Photo : Denis Gamm

- certains grands explorateurs français, entre autres Samuel de Champlain et Jacques Cartier.

Ensemble, ils reconstruisaient des détails sur la culture iroquoise et française, en organisant leurs découvertes sous forme de dessins, d'illustrations et de textes écrits sur des cartons de couleur.

Les informations que les élèves avaient trouvées étaient partagées et discutées avec toute la classe, et reliées à des concepts-clés. Quelques différences importantes entre les deux cultures étaient mises en évidence concernant les sujets suivants :

- les costumes;
- les croyances;
- les façons d'appréhender le monde;
- les langages.

Par la suite, les élèves étaient invités à élaborer le plan d'une histoire qui mettrait en scène la façon dont a été vécue l'expérience du premier contact, en tenant compte des différents points de vue sous-jacents à ces deux cultures. Cela exigeait de la part des élèves un travail de planification et de répétition de leur histoire, sans oublier les costumes et les décors.

Pour conclure, ils avaient rédigé des invitations pour convier les élèves d'autres classes ainsi que leurs parents à assister à une représentation des différentes histoires dramatisées.

Bien que le projet ait exigé au total presque deux mois, il est facile de faire la liste de toutes les habiletés, les connaissances et les faits que les élèves ont assimilés sur les différentes cultures et sur les effets de la rencontre avec l'altérité.

Plus important encore, la nature du projet a permis aux élèves de travailler les concepts relatifs à différentes cultures, dans des contextes d'apprentissage variés :

- en trouvant, en sélectionnant et en présentant l'information selon un processus de recherche;
- en imaginant et en planifiant leur pièce de théâtre;
- en écrivant le scénario;
- en faisant les costumes, en concevant la scénographie et, pour finir, en présentant la pièce.

Les élèves ont travaillé tous ensemble dans la classe, mais aussi en petits groupes et parfois individuellement. Il faut souligner également que toutes les activités liées au projet devaient permettre aux élèves de manipuler les concepts relatifs au premier contact avec une culture de façons différentes et variées, en imaginant l'expérience sous forme de pièce de théâtre, en décidant où aller chercher l'information et en sélectionnant ce qui était le plus pertinent. En diversifiant le contexte pour favoriser les interactions, l'apprentissage coopératif, l'imagination et la créativité aussi bien que les différentes façons de traiter l'information, on permettait à chaque élève de donner un sens à ce projet. Bien sûr, les élèves ont fait plusieurs apprentissages plus individualisés tout au long du processus et ont eu plusieurs occasions de les consolider parce qu'on leur a fourni la possibilité de partager leurs découvertes alors qu'ils étaient en pleine possession de leurs moyens et qu'ils étaient en train de devenir des experts au regard du sujet proposé.

Dans mes classes d'anglais, langue d'enseignement, à la polyvalente Chomedey, j'ai demandé aux élèves d'aborder la question suivante : « Comment les conflits qui apparaissent dans un roman nous permettent-ils de mieux comprendre les personnages? »

Plutôt que de demander à tous les élèves de faire la même production écrite sur le sujet, je leur ai demandé de considérer des façons intéressantes d'aborder cette question en faisant le lien avec les personnages de La *Belle Bête*, de Marie-Claire Blais. À mesure que les élèves progressaient dans la lecture du roman, j'ai mis l'emphase sur les rapports qu'ils pouvaient faire entre les personnages et les conflits, tout en profitant de l'occasion pour illustrer le concept à partir d'improvisations sur différents conflits avec lesquels les élèves étaient familiers et à l'aide des productions qu'ils avaient écrites, lesquelles mettaient en scène des personnages fictifs vivant des conflits.

Alors qu'ils achevaient la lecture du roman, les élèves ont entrepris un remue-méninges portant sur des éléments qui pourraient servir à étudier de façon plus détaillée les rapports entre les conflits et les personnages.

Ils ont suggéré :

- le journal personnel d'un des protagonistes, qui pourrait révéler ses pensées, ses émotions, ses peurs les plus intimes à un point culminant du conflit;
- des lettres écrites à sa mère Louise par Isabelle-Marie, après que celle-ci se soit exilée;
- des lettres échangées entre Louise et Patrice, pendant les derniers moments à l'asile;
- le monologue intérieur de Patrice, juste après le mariage de sa sœur, quand arrive le moment où il va la perdre;
- un spectacle télévisuel sur le modèle de l'émission *Droit de*

parole, dont le sujet serait relatif aux conflits entre Isabelle-Marie et Patrice;

- une production écrite qui établit une comparaison entre le conflit autour de l'appartenance au territoire qui touche l'existence de Louise et celui que vit Eucharist dans le roman de Ringuet « Trente arpents », lu plus tôt dans l'année;
- un texte multimédia composé d'extraits du journal de Louise et de photographies qu'elle a conservées ainsi qu'une analyse de ce que ces sources de première ligne pouvaient révéler de sa personnalité.

L'idée de ce texte de forme variée et composite a été fort bien accueillie et reprise par des élèves pour analyser d'autres personnages du roman.

Dès que les élèves avaient défini leur projet, je les rencontrais en sous-groupes structurés autour de leur choix pour les orienter sur l'organisation particulière des genres de textes ainsi que sur les différentes façons d'aborder les liens entre les personnages et les conflits étudiés.

La plupart des élèves ont travaillé sur leur texte individuellement, bien que la collaboration entre pairs ait été permise, de façon que les étudiants puissent recevoir une rétroaction immédiate. À d'autres moments, je donnais de courtes leçons à toute la classe, portant sur des difficultés communes à l'ensemble du groupe. De plus, on organisait chaque semaine des ateliers de présentation pour permettre aux élèves de partager leur travail en cours de réalisation avec toute la classe, ce qui a donné l'occasion au groupe qui travaillait sur le modèle d'une émission de télévision de lire le premier jet du scénario et de recevoir sur-le-champ les commentaires de leurs pairs.

J'ai été fort occupée tout au long du projet et j'ai remarqué, avec le recul, que mon temps avait été mieux utilisé, et ce, à cause de la motivation et du niveau d'engagement des élèves pour la tâche.

Photo : Denis Gagnon

Ici encore, il faut souligner que la différenciation des contextes a permis aux élèves de travailler toutes les stratégies et tous les processus qui permettent de bien cerner le concept du rôle du conflit dans le développement d'un personnage de fiction. Dans certains cas, les élèves sont revenus discuter avec moi des liens qu'ils ont essayé de démontrer.

On réfute souvent que la différenciation est plus facile à opérer dans certains domaines disciplinaires, par exemple les arts, les langues ou l'univers social, considérés comme plus propices à cette façon de travailler.

Toutefois, cette croyance ne se vérifie pas toujours… À preuve le projet d'Irène Flokaras, enseignante de mathématiques au premier cycle du secondaire, qui voulait que ses élèves mettent en application ce qu'ils avaient appris en géométrie et en calcul des probabilités. C'est en travaillant en équipe avec un enseignant d'arts et un technicien en informatique qu'elle a décidé de demander aux élèves de concevoir et d'installer une exposition selon les proportions d'une des galeries du Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM). Ce projet intégré a été amorcé par la rencontre d'un invité qui avait conçu la maquette de l'exposition *De Renoir à Picasso* au MBAM. Les élèves ont écouté et posé des questions au conférencier sur ses façons de faire. C'est ainsi qu'ils ont appris qu'il a conçu l'exposition de façon virtuelle, d'abord en reportant les mesures des pièces où avait lieu l'exposition dans un logiciel spécialisé, ce qui lui a permis de simuler les galeries du MBAM. Pendant la conférence, les élèves ont eu la possibilité d'assister à une démonstration.

Dans un deuxième temps, le technicien en informatique a donné aux élèves un cours intensif sur l'utilisation d'un logiciel comparable à celui dont s'était servi le conférencier qu'ils avaient rencontré et le professeur d'arts a fourni à chaque élève un dossier contenant des reproductions des peintures de l'exposition qu'ils devaient concevoir. À l'endos de chaque peinture étaient indiqués leurs proportions et d'autres renseignements utiles; de plus, les dossiers contenaient des consignes qui avaient été formulées par une équipe d'enseignants pour guider les élèves dans la démarche à suivre pour monter l'exposition ainsi que les objectifs (rétrospective historique et de style), un calendrier de production et un plan de l'étage indiquant les dimensions de chaque galerie.

Tous les éléments du dossier ont été présentés en détail à toute la classe avant le début des activités. Tout au long du projet, les trois enseignants travaillaient en équipe, ce qui leur permettait de donner du temps aux élèves qui avaient besoin d'aide, d'encouragement et de commentaires. Quand tous les projets ont été complétés, les sept groupes (formés de cinq élèves chacun) ont présenté leur projet à un jury simulé de responsables du MBAM, dont les rôles étaient joués par les enseignants.

De tous les projets basés sur la différenciation, celui qui proposait aux élèves de calculer les proportions des peintures et de les installer dans des galeries virtuelles du MBAM a été perçu par les élèves comme le plus motivant. Plusieurs l'ont souligné, à l'aboutissement de leur projet : « J'ai aimé cela car j'ai appris beaucoup sur les mathématiques, comment cela va m'être utile dans la vraie vie. » Les enseignants qui aimeraient réaliser cette activité avec leurs élèves doivent noter que le « MBAM virtuel » peut aussi être créé sur papier ou construit en utilisant des boîtes de carton de différentes grandeurs. Que l'on choisisse l'ordinateur, le papier ou les boîtes de carton, les élèves trouveront une place où ils pourront faire valoir leurs talents et leurs connaissances dans un projet aussi diversifié que celui-ci.

Bien sûr, différents contextes peuvent être mis en place pour réaliser des activités de plus courte durée. Par exemple, dans une activité de collecte d'informations, il est possible de diversifier en permettant aux élèves d'aller à la bibliothèque, de chercher dans Internet, de lire des journaux et des revues, d'écouter la radio ou de faire une entrevue avec une personne qu'ils connaissent et qui peut leur apporter de l'information de première ligne. Ou encore, en résolvant des problèmes de mathématiques, les élèves peuvent tenir un journal qui décrit le processus qu'ils ont utilisé et ces comptes rendus peuvent prendre la forme d'une cassette audio ou vidéo ou encore d'un écrit à l'ordinateur ou, de façon plus traditionnelle, sur papier.

On peut affirmer pour conclure que lorsque des enseignants créent des contextes diversifiés pour l'apprentissage, la seule limite est celle de leur imagination.

M^me^ Abigail Anderson est responsable du programme d'anglais langue d'enseignement au ministère de l'Éducation et professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université McGill.

Dans le contexte de la réforme en cours, comment assurer la formation et la qualification des élèves du deuxième cycle du secondaire qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire? Les réponses à cette question doivent d'abord émerger d'une réflexion menée dans le cadre du projet éducatif et du plan de réussite par l'ensemble des partenaires de l'école secondaire, pour ensuite se traduire en des services diversifiés et adaptés aux élèves de la communauté locale.

Pour guider les équipes-écoles du secondaire dans leur questionnement au regard des moyens à mettre en œuvre pour favoriser la réussite des élèves, la politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* propose comme orientation fondamentale d'aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir et d'accepter que cette réussite puisse se traduire différemment. Elle incite ainsi les milieux scolaires à mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins.

La mise en œuvre de services adaptés aux besoins des élèves à risque du deuxième cycle du secondaire pose un certain nombre de défis à l'équipe-école. Elle interpelle en premier lieu le personnel enseignant à qui incombe la mission première d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et, dans la perspective d'une approche orientante, de les soutenir dans leur projet de formation. Elle appelle aussi un renouvellement des pratiques du personnel des services complémentaires, lequel se voit convier à participer, en concertation avec ses collègues enseignants, à la réalisation d'actions intégrées de soutien et d'aide diversifiées; c'est d'ailleurs sur la base des compétences du Programme de formation de l'école québécoise et du projet de formation de l'élève que doivent converger les efforts de tous les intervenants de l'école pour favoriser son développement optimal et la réussite de son parcours scolaire.

Agir de façon préventive constitue sans doute une piste prometteuse et la première à privilégier par l'équipe-école en vue de soutenir la réussite des élèves à risque, puisque tout élève peut, à un moment ou l'autre, éprouver des difficultés dans son parcours scolaire. Prévenir, c'est d'abord proposer des activités de formation convergentes dans des contextes variés et signifiants. C'est aussi agir en vue d'atténuer les facteurs de risque et de renforcer les facteurs de protection. C'est aussi intervenir rapidement dès qu'une difficulté se manifeste.

Différencier les interventions semble être une voie incontournable pour répondre aux besoins variés des différents élèves qui composent les classes. La différenciation pédagogique consiste à moduler efficacement les actions de formation au regard des processus, des contenus, des productions et des structures « de façon telle que chaque élève se trouve aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui ».

Favoriser la progression continue des élèves dans leurs apprentissages constitue également une piste d'action à privilégier dans une perspective de réussite éducative. Cela demande notamment que des mesures de rechange au redoublement soient mises en place en exploitant toutes les possibilités de l'organisation, notamment une formation décloisonnée, qui est une orientation préconisée par le Programme de formation. Selon les besoins, un soutien additionnel à l'enseignant ou un appui particulier à l'élève peuvent être offerts par du personnel des services complémentaires. Ainsi, on pourrait assister à la formation de groupes variés, établis sur une base temporaire ou sur une plus longue période. Mis en place en fonction des besoins des élèves, ces groupes seraient animés par les membres de l'équipe-cycle et viseraient à consolider certains apprentissages ou à remédier à des difficultés particulières dans le développement de compétences liées à certaines disciplines.

Photo : Denis Garon

Les modalités de réponse aux besoins doivent être souples, adaptées à la situation particulière de chaque élève et au profil de formation qui lui convient, compte tenu de ses champs d'intérêt et de ses capacités. Lorsque les besoins de l'élève le requièrent, l'adaptation des services doit constituer une consolidation, un renforcement aux mesures de différenciation. Elle doit représenter un ajout à ces mesures et non s'y substituer. Les services doivent alors être diversifiés et mis en place le plus près possible de l'élève, c'est-à-dire dans la classe. Ils doivent permettre d'amener l'élève le plus loin possible dans la maîtrise des compétences déterminées dans le Programme de formation; au besoin, ils feront l'objet d'un choix convenu dans le cadre d'un plan d'intervention où l'élève est actif et partie prenante de sa réussite, avec ses parents et l'ensemble des partenaires concernés.

Par ailleurs, la mise en œuvre de services adaptés doit s'appuyer sur une connaissance globale de la situation particulière de chaque élève et prendre en compte l'ensemble des facteurs d'ordre personnel, familial, social et scolaire susceptibles d'influencer son parcours scolaire. Cette conception systémique de l'évaluation va à l'encontre d'une approche catégorielle qui présume que tous les élèves appartenant à une même catégorie présentent les mêmes difficultés et, par conséquent, requièrent des services identiques.

Une approche qui privilégie la différenciation pédagogique et l'adaptation des services aux capacités et aux besoins de chaque élève nécessite une gestion orientée vers la diversification organisationnelle. Pour ce faire, l'école doit développer d'autres modalités d'organisation que les cheminements particuliers qui constituent encore le service le plus souvent offert aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les initiatives visant à apporter des réponses personnalisées et adaptées au profil de formation des élèves doivent être encouragées. Certaines pratiques de gestion semblent d'ailleurs porteuses à cet égard. Au nombre de celles-ci figurent la répartition des ressources et l'organisation des services selon une approche non catégorielle, l'attribution de groupes

d'élèves à des équipes stables d'intervenants et l'aménagement de la grille-horaire en fonction des besoins de concertation de ces derniers et des projets interdisciplinaires à réaliser.

L'objectif visant à favoriser la réussite de tous prend une dimension particulière au deuxième cycle du secondaire puisqu'il demande d'accompagner chaque élève dans la construction progressive d'un profil personnalisé de formation établi sur la base de ses potentialités, de ses champs d'intérêt et de ses aspirations scolaires et professionnelles. Il commande aussi de proposer aux élèves différents parcours scolaires intégrés qui, tout en favorisant leur progression au regard de la formation générale, leur offrent des possibilités d'exploration professionnelle dans le but de les aider à mieux saisir le sens et l'utilité des apprentissages réalisés à l'école, d'exercer des choix de formation en fonction de leur projet d'orientation future, voire d'amorcer dès le secondaire une formation pratique qualifiante. Dans tous ces parcours, il importe de maintenir des exigences élevées au regard du développement des compétences déterminées dans le Programme de formation en exploitant des contextes d'apprentissage différenciés répondant aux aspirations et aux capacités des élèves. Ces voies de formation doivent comporter suffisamment de passerelles entre elles pour éviter que certains élèves empruntent un chemin sans issue. Des travaux portant sur cette question sont actuellement en cours au ministère de l'Éducation.

On souhaite donner aux élèves la possibilité de choisir une voie de formation qui correspond à leurs champs d'intérêt et à leurs besoins; une voie qualifiante qui leur permet de développer, de façon optimale, leurs compétences disciplinaires tout en faisant une place aux compétences liées à l'emploi, afin de répondre aux besoins et préférences de certains d'entre eux pour une formation plus pratique pouvant mener au marché du travail. Le développement de l'employabilité ou la formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé par une alternance études-travail devraient faire partie des possibilités offertes aux élèves.

Quelle que soit la voie de formation proposée à un élève, elle devra lui permettre d'accéder à une formation plus poussée s'il le désire et s'il en a les capacités. Ainsi, toutes les compétences disciplinaires et celles liées à l'emploi devront être reconnues, de façon à rendre possible le passage vers un profil de formation plus exigeant pouvant mener à un diplôme d'études secondaires ou à un diplôme d'études professionnelles.

C'est donc de la souplesse, de l'ouverture et la possibilité de recourir à une « formation à la carte » permettant de répondre à des besoins et à des champs d'intérêt variés qu'il faut offrir aux élèves pour les mener à la réussite. Pour cela, il faut compter sur la créativité et sur l'engagement des divers intervenants œuvrant auprès des jeunes du secondaire. En effet, la mise en œuvre de services adaptés aux besoins des élèves est, sans contredit, une tâche très exigeante et complexe qui fait appel aux talents des administrateurs et de tous les intervenants. Elle met en évidence la nécessité de travailler ensemble et d'établir de solides associations avec les partenaires de la communauté intéressés par la formation professionnelle des élèves pour briser l'isolement et mettre à profit les expertises et les compétences les plus variées. Il faut mobiliser toutes les énergies dans un but commun : la réussite de tous les jeunes du secondaire, y compris ceux qui ont des handicaps ou des difficultés.

M^mes Carole Leclerc, Liette Picard et Hélène Poliquin-Verville sont membres du personnel professionnel de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation.

La formation professionnelle (FP), telle qu'elle est organisée au secondaire, exige que les élèves s'inscrivent à une formation intensive et exclusive et à un seul et même métier. Le premier module d'un programme, « Situation par rapport au métier et à la démarche de formation », a pour objectif de vérifier la validité de leur choix. C'est un cours d'information sur le métier. Est-ce à dire qu'elles ou ils s'engagent dans un métier sans vraiment le connaître? Comment comprendre cette logique?

Ce questionnement en appelle un autre. Comment ces jeunes parviennent-ils à faire un choix conscient?

La réponse réside dans l'exploration. L'exploration est un passage obligé pour transiter du rêve à la réalité et pour accroître et mesurer sa connaissance de soi et des environnements scolaires et professionnels. L'exploration est partie intégrante de la compétence à s'orienter. C'est un moyen de connaître, d'apprendre. Nous parlerons ici de la FP. Ce qui n'exclut pas, on l'aura compris, que ce moyen puisse être à l'origine de toute autre forme de découverte.

Mobiliser ses ressources (connaissances, habiletés, attitudes) pour être efficient dans l'action, voilà qui définit bien la compétence. Être compétent à s'orienter est cependant une compétence de nature complexe puisqu'elle s'appuie sur une aptitude qui s'acquiert simultanément au développement identitaire et aux foudroyantes transformations de tous ordres que commande l'adolescence. Elle se développe donc dans la mouvance, les changements, le dynamisme, mais aussi les « sautes d'humeurs ». Incidentes par définition? Sans doute, mais non moins porteuses de messages à saisir sur soi et sur l'environnement.

Dans la pratique quotidienne, les activités liées à l'approche orientante cherchent à intégrer la force du moment à un espoir, à une perspective. Tous le reconnaissent, les jeunes doivent être accompagnés dans l'actualisation de leurs compétences. La pratique en orientation nous confirme quotidiennement ce besoin d'assistance professionnelle. Ces jeunes d'aujourd'hui sont davantage stimulés par l'immédiat, la diversité, le direct? Il importe d'autant plus de les escorter, non pour contenir cette fébrilité, mais pour qu'ils lui donnent un sens. Parce que l'ensemble des activités (scolaires, d'orientation, parascolaires) collaborent toutes à la construction de l'identité, facteur primordial de la détermination de leurs projets de vie, elles participent de ce fait à ce que chacun puisse reconnaître l'évolution et les progressions qui s'opèrent en lui.

Dans notre milieu, les jeunes s'engagent dans une démarche où de multiples activités d'exploration leur sont offertes. Elles tiennent compte de l'âge des élèves et des capacités du milieu scolaire de les actualiser. Elles sont introduites progressivement. Trop d'informations ou trop d'activités peuvent désintéresser les jeunes et banaliser leur recherche.

Nous avons choisi d'entreprendre le travail exploratoire dès la fin du primaire, de le personnaliser pour que chacun se sente interpellé, de faciliter les transitions scolaires (6^e année, 3^e sec., 5^e sec. etc.) et d'habiliter les élèves à la synthèse. Des objectifs d'orientation servent de balises pour chacun des cycles. À chaque niveau scolaire, de nombreuses activités ayant des degrés de sensibilisation et de maîtrise variés sont proposées aux élèves. Certains contenus sont des bases incontournables pour tous. D'autres permettent de faire un choix.

L'exploration est le catalyseur de l'ensemble de la démarche. Très souvent, elle déclenchera le processus menant au choix. Parce qu'elle aura permis d'entrevoir, elle suscite l'intérêt, la motivation. Il s'agit « d'une période où les sujets tentent de se décentrer de leur monde enfantin pour former de nouvelles images d'eux-mêmes et pour essayer des rôles d'adultes ».

Plus les occasions seront nombreuses, variées et suivies, plus nous parlerons d'expertiser plutôt que d'explorer. Les jeunes deviendront de plus en plus « experts » de leurs besoins et habiles à vérifier leurs perceptions. Elles et ils seront capables de moduler les connaissances acquises à leur propre contexte et de faire des liens et des synthèses.

Il importe que les jeunes soient actifs dans leurs apprentissages. L'activité peut être de différents ordres (intellectuel, physique, etc.), on le sait. Mais l'apprentissage professionnel, plus que d'autres sans doute, demande qu'ils puissent prendre éventuellement la mesure d'eux-mêmes dans l'action. Cependant, l'enseignement secondaire a des contingences organisationnelles, matérielles et géographiques. Il est donc réaliste de penser introduire dans l'exploration des modalités d'application qui mèneront progressivement à une forme de concrétisation et qui seront réalisables. Nous parlons, par exemple, d'information plus traditionnelle (recherches, conférences, etc.), d'utilisation des TIC en investissant virtuellement des milieux, éventuellement de visites réelles ou de cliniques d'exploration proprement dites. Ces modalités permettent en outre de rejoindre les jeunes en tenant compte des différents styles d'apprentissage. Donc, il faut mobiliser ses ressources dans l'exercice d'un choix par des actions traditionnelles, virtuelles et réelles.

Pour reconnaître la FP comme avenue professionnelle intéressante, des cliniques d'exploration des métiers ont été intégrées au curriculum sous différentes formes, de 1998 à 2002. Des expériences semblables sont tentées à plusieurs endroits également. Pour nous, il s'agissait d'explorations-éclairs pour certains, de cours optionnels au deuxième cycle pour d'autres et d'activités d'exploration pour tous en troisième secondaire.

Photo : Denis Garon

Ces explorations professionnelles permettent les nécessaires confrontations que commandent le choix de l'image qu'on se faisait de l'objet ainsi investi. Elles intègrent bien sûr des informations sur le métier et le marché du travail. Elles interpellent non seulement les goûts, mais également les habiletés et les attitudes. On aura déduit que l'exploration contribue aussi au développement de compétences transversales rattachées à la démarche : des compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, exercer son jugement critique), des compétences d'ordre méthodologique (exploiter les TIC) et des compétences d'ordre personnel et social (structurer son identité).

Les élèves ont besoin de découvrir les métiers de la FP en fonction de leur développement. Comme le soulignent certaines études, ils ont besoin d'information, d'initiation et de confrontation à cette réalité. Les cliniques d'exploration permettent l'acquisition de connaissances ainsi que la manipulation et la réalisation d'un produit.

Deux modèles ont été expérimentés durant ces années. L'analyse nous a permis d'en proposer un troisième, qui n'a pas encore été actualisé.

Les objectifs recherchés sont :

- d'amener l'élève à développer sa connaissance de lui-même ainsi que des environnements professionnels qui lui conviennent.
- de permettre à l'élève de prendre contact avec des métiers de la FP.
- d'amener l'élève à prendre connaissance des nouvelles réalités du marché du travail.

La clientèle visée :

- Nous avons ciblé les élèves de troisième secondaire. Ouverts à l'aventure, non encore fixés dans leurs choix, ces jeunes sont perméables à des découvertes. L'éventuelle diversification des voies au deuxième cycle commande, à notre avis, cette séquence.

Un groupe fixe d'élèves (30), âgés de 16 à 18 ans, en enseignement individualisé

Regroupés en équipe de 5 à 10 élèves, ceux-ci ont exploré durant cette période deux ou trois métiers (durant 10 heures chacun) annuellement. La participation aux explorations était libre. Les élèves (peu nombreux) qui n'y participaient pas, demeuraient en classe.

Les activités ont surtout été centrées sur la connaissance de quelques métiers (des informations, des démonstrations et surtout des réalisations concrètes). Elles se réalisaient dans des centres de FP (achats directs). Des activités de connaissance de soi et de synthèse étaient sous la responsabilité de l'école.

Un enseignant accompagnait les élèves à la première rencontre. Par la suite, ils s'y rendaient seuls.

Chaque exploration se déroulait sur trois semaines : une journée la première semaine et une demi-journée les deuxième et troisième semaines.

Les élèves fixaient leurs choix à partir d'une liste de possibilités qui avaient été établies à la suite d'un sondage sur leurs champs d'intérêt et selon les programmes offerts par les centres de FP.

Cette expérience s'est étendue sur trois ans; la formule s'est avérée pertinente et les élèves l'appréciaient. Ils étaient valorisés par leurs productions et ils ont découvert avec enthousiasme les nombreux choix offerts en formation professionnelle.

Des raisons financières nous ont empêchés de poursuivre l'expérience. Ce modèle est difficilement

généralisable sinon pour des jeunes en groupes fixes.

Le modèle qui, à notre avis, serait le plus réaliste pour un grand groupe est celui décrit ci-après. C'est d'ailleurs celui que nous souhaitons actualiser dans notre milieu.

Tous les élèves (200) de la troisième secondaire, des profils enrichi et régulier

Chaque groupe de 23 élèves aurait accès à quatre « formations–métiers ». Comme dans la formule précédente, les activités seraient d'abord centrées sur la connaissance de quelques métiers, au moyen d'applications concrètes.

Ces formations comporteraient des activités de connaissance générale du métier (1 heure), des activités de connaissance pratique (8 heures) et des activités d'évaluation personnelle et de synthèse (1 heure).

Les élèves seraient accompagnés d'enseignantes et d'enseignants de la formation générale (FG).

Chaque exploration aurait une durée de 10 heures, réparties sur 2 journées.

Donc, durant 8 jours par année, les activités habituelles seraient suspendues pour ces élèves, qui se rendraient dans les centres de FP qui offrent les services appropriés aux choix d'exploration qu'elles ou ils auraient faits.

Pour que l'élève puisse comparer toutes les possibilités qui s'offrent, il faut poser les gestes qui assureront une présence dans l'environnement social et scolaire. Le choix des explorations se ferait de la même façon. Il faut donc une volonté des deux secteurs (FG et FP). Les explorations professionnelles, que l'on sait bénéfiques pour les jeunes, pourraient permettrent à la FP d'innover dans son désir d'accroître la présence des jeunes dans son secteur. Ainsi, un département d'exploration professionnelle pourrait être créé dans chacun des centres de FP. Des explorations-éclair (2 jours) y seraient offertes en tout temps.

À travers l'exploration de quelques programmes de la FP, nous voulons aider l'élève à évaluer ses besoins et à se connaître mieux, à comprendre le rôle de la FP au secondaire et à constater certaines réalités propres au marché du travail.

L'exploration a un rôle déterminant dans les choix que feront les élèves. Elle est un passage obligé pour y arriver. Être compétent à choisir transite donc par l'exploration qui permettra de mobiliser ses ressources pour ce faire.

La compétence acquise par ce moyen donnera graduellement à chacune et à chacun le pouvoir de s'affirmer comme un être unique et donc enviable. Les échos qui nous arrivent de la réforme au secondaire laissent entrevoir que le second cycle pourrait s'ouvrir sur la diversification. Sans doute que des expériences en cours présentement aideront à en préciser les balises. Pour notre part, nous croyons fermement que la fin du primaire et les trois premières années du secondaire doivent être des temps d'exploration de différents champs, afin d'en affiner la connaissance. La formation professionnelle au secondaire doit faire partie de ces champs.

Mme Claudette Clément est conseillère d'orientation dans des écoles et dans des centres de formation professionnelle de la Commission scolaire de Montréal.

Références bibliographiques

BERGEVIN, P., C. CLÉMENT et R. PAQUIN. *Rapport d'un comité de travail sur l'accès à la formation professionnelle*, Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), 1995.

MONBOURQUETTE, J. *À chacun sa mission*, Ottawa, Novalis, 1999.

PELLETIER, D. et C. BUJOLD. « La séquence vocationnelle : exploration – cristallisation – spécification – réalisation », dans *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaétan Morin, 1984, p. 58-75.

PELLETIER, D (dir.). *Pour une approche orientante de l'école québécoise*, Septembre éditeur, 2001. (Collection Libre cours)

UNE FORMATION DIVERSIFIÉE

Comment donner un coup de pouce à des élèves de l'enseignement ordinaire qui ont des problèmes de motivation par rapport à l'école? Dans un monde où les études revêtent une importance primordiale, comment s'assurer que ces élèves répondent aux exigences qui leur permettraient de se qualifier pour obtenir un diplôme d'études secondaires (DES)? En somme, comment diversifier la formation pour qu'elle soit **motivante, qualifiante et orientante**?

La voie technologique (VT) est une approche qui répond à ces questions puisqu'elle vise à :

- redonner le goût de l'école à ces élèves;
- accroître leur persévérance scolaire;
- améliorer leurs résultats tout en les maintenant à l'enseignement ordinaire;
- faciliter leur orientation;
- améliorer leur respect d'eux-mêmes.

Introduite au début des années 90, cette approche veut rejoindre des élèves pour qui la formule traditionnelle conduit à l'échec et à l'abandon scolaire. Elle s'adresse à des élèves qui ont réussi la deuxième année du secondaire, mais qui échoueront ou abandonneront, ou les deux, si une approche pédagogique différente n'est pas adoptée. La VT offre aux élèves qui ont le potentiel pour obtenir un diplôme d'études secondaires d'atteindre autrement les mêmes objectifs que les élèves de l'enseignement ordinaire. Ils seront soumis aux mêmes évaluations afin d'acquérir la même qualification. On évitera ainsi de leur faire suivre un parcours scolaire qui mènerait difficilement à un DES.

L'environnement éducatif de la VT comporte des activités telles que des projets intégrés aux matières, des sorties culturelles, des visites industrielles ou la préparation de journées d'activités. D'une part, ces activités redonnent aux élèves le goût de venir à l'école et, d'autre part, elles leur fournissent un encadrement plus systémique pour les encourager et pour soutenir leur démarche intellectuelle, sociale et affective.

La VT repose essentiellement sur l'intégration de matières par projets. À l'intérieur d'un projet qui s'inscrit dans le cours d'initiation à la technologie, on essaie d'intégrer le maximum d'objectifs des programmes de langue maternelle, de mathématique et de sciences. Les apprentissages deviennent plus concrets et plus signifiants. Citons, par exemple, le projet de technologie réalisé durant la première étape de l'année scolaire dans le cours d'initiation à cette discipline. Les élèves doivent réaliser l'aménagement intérieur d'un bâtiment résidentiel (maison ou chalet) qui comporte différents espaces, soit une entrée, un corridor, un salon, une salle à manger, etc.

La conception du plan se fera en tenant compte des éléments d'un devis descriptif comprenant les divisions, les placards, les portes, les fenêtres et l'aménagement de la cuisine. On devra respecter les normes, les recommandations et les règles de la configuration des espaces, par exemple la taille du mobilier de chaque pièce, les surfaces minimales occupées par les meubles et les aires de dégagement entre ceux-ci.

La démarche prévoit aussi que l'on effectue l'aménagement extérieur de la maison et toutes les étapes de la construction, de l'achat du terrain à la délivrance par la ville du permis d'occupation.

Ces différentes activités permettent d'atteindre plusieurs objectifs, en langue maternelle, en mathématique et en sciences. Nous vous en présentons quelques-unes.

En langue maternelle :

Rédaction d'une offre d'achat d'un terrain, d'une lettre de refus, d'une contre-offre et d'un devis descriptif des travaux à exécuter par les entrepreneurs.

En mathématique :

Calcul de l'aire de terrains de diverses formes et du volume des prismes formés par l'excavation, les murs de fondation ou la benne d'un camion.

Utilisation de tables et de graphiques pour évaluer les coûts.

En sciences, par expérimentation :

Comparer la qualité de l'isolation thermique de différents matériaux de construction.

Évaluer la résistance à l'eau et à l'humidité de certains matériaux utilisés dans une maison. Associer certaines propriétés physiques à différents matériaux qui entrent dans la structure d'une maison; classer sommairement ces matériaux selon leur degré de perméabilité, de dureté, de flexibilité et de conductibilité.

Pour respecter les visées de l'école orientante, l'enseignante ou l'enseignant utilise le projet mené dans sa spécialité pour établir des liens avec le monde du travail et les carrières. Des visites industrielles sont suggérées et des personnes-ressources de la communauté, spécialisées dans l'un des domaines de l'habitation, sont invitées à l'école.

Pour être viable, cette approche pédagogique par projet exige que certaines conditions soient respectées. Elle implique également des rencontres régulières entre les enseignantes et les enseignants de cette équipe multidisciplinaire, pour planifier et évaluer les interventions pédagogiques qui auront lieu pendant la réalisation du projet. Des périodes de coordination sont réservées à cette fin dans l'horaire.

Pour optimiser l'intégration des matières, l'enseignante ou l'enseignant doit savoir à quelle étape ses collègues se situent dans les diverses matières afin de faire référence aux notions acquises et de s'en servir dans le projet.

Photo : Denis Garon

Pour faciliter la coordination des activités, on propose d'utiliser un guide pédagogique de l'étape en cours. On y inscrit le scénario de l'étape et une liste des activités liées à chacune des quatre matières, par période de 75 minutes.

Pour chaque matière, un guide spécial, plus détaillé, regroupe les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage, les éléments de contenu, les objectifs du programme et le matériel didactique en rapport avec le projet de l'étape.

Les adolescents ont, à un moment ou un autre, besoin d'encouragement, de soutien et de conseils de la part des adultes qui les entourent. Dans la VT, on privilégie la formule « famille » regroupant un nombre déterminé et surtout limité d'enseignantes ou d'enseignants. Ces derniers se partagent l'encadrement des élèves et se concertent quelques fois par cycle de neuf jours pour faire le point à ce sujet et à propos des activités d'apprentissage. Les élèves font partie d'une famille dont les membres s'entraident.

Le succès de la VT repose en grande partie sur l'équipe enseignante. Chaque personne doit être capable et désireuse de travailler en équipe. Des facteurs environnementaux influent directement sur la réussite de cette approche pédagogique. On pense, par exemple, à la sélection des élèves, à la répartition des tâches des enseignants et à la réputation de la VT dans le milieu : elle doit être implantée en collégialité dans l'école.

La commission scolaire doit, de son côté, s'engager à former adéquatement le personnel qui enseigne dans la VT. Sans cette formation, l'approche pédagogique ne serait que l'ombre d'elle-même. Après plus de dix années de mise en œuvre, pouvons-nous affirmer que la VT a atteint ses objectifs?

Rappelons d'abord ce que nous voulions faire en adoptant cette approche pédagogique :

- redonner le goût de l'école aux élèves qui s'y inscrivent;
- accroître leur persévérance scolaire;
- améliorer leurs résultats tout en les maintenant à l'enseignement ordinaire;
- les aider à choisir une orientation;
- améliorer le respect qu'ils ont d'eux-mêmes.

Nous n'avons pas mis au point des instruments de mesure spécifiques pour évaluer l'atteinte de ces objectifs. D'autre part, un rapport de l'évaluation de la voie technologique qui a été effectuée par quelques personnes engagées spécialement à cet effet sera remis aux responsables de ce profil au MEQ.

Les commentaires ci-dessous ont été rédigés à partir de remarques émises par des directions ou des enseignantes et enseignants ainsi que des réponses à un questionnaire envoyé à la fin de chaque année scolaire aux écoles qui offrent la voie technologique.

De façon réaliste, nous pouvons affirmer qu'à leur arrivée dans la VT, la majorité des élèves n'aiment plus l'école et, de l'avis du personnel enseignant et des directions, plusieurs y reprennent goût. D'ailleurs, certains parents ont fait le commentaire suivant : « Que se passe-t-il? Mon enfant a hâte d'aller à l'école! »

On dit que l'appétit vient en mangeant. J'ajouterais « …si le menu est appétissant! » Dans la VT, l'apprentissage par projets manuels, plus pratiques, convient mieux aux élèves qui ont choisi cette démarche. De plus, la VT favorise l'appartenance au groupe qui conduit à la collaboration entre les élèves : ils ont hâte de se revoir.

L'une des questions auxquelles les écoles qui offrent la VT doivent répondre à la fin de l'année fait référence à la persévérance scolaire. Les répondants doivent indiquer le nombre d'élèves qui ont

quitté l'école avant la fin de l'année. Le taux de décrochage des élèves concernés devrait être plus élevé que la moyenne en troisième secondaire. En VT, il est inférieur à 5 p. 100.

Il nous est difficile d'évaluer si le rendement scolaire des élèves s'est amélioré. Nous n'avons pas accès aux résultats de tous les élèves inscrits dans la VT au Québec et nous attendons le rapport d'évaluation. Nous croyons toutefois que les résultats scolaires se sont au moins maintenus, et ce, dans un meilleur climat d'apprentissage.

L'objectif principal étant plutôt de diriger ces élèves vers l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), on insiste particulièrement sur des activités pédagogiques liées aux métiers plutôt qu'aux carrières exigeant des études universitaires. Cette orientation colle plus à la réalité des élèves, ce qui est reconnu par toute l'équipe enseignante de la VT. L'association avec des partenaires du marché du travail est privilégiée : visites industrielles, visites de spécialistes de différents métiers à l'école, etc.

L'atteinte de cet objectif nous donne beaucoup de satisfaction. L'environnement social en VT (mini-groupes d'étude, mentorat) fait que les élèves sont non seulement raccrochés à leurs études, mais ils reprennent confiance en eux. Le respect qu'ils ont d'eux-mêmes s'améliore nettement. Leur participation sociale est plus active à l'école.

La VT répond à plusieurs critères de la réforme, notamment à l'enseignement par projets, à l'intégration de différentes matières et à l'acquisition de compétences transversales. De plus, tout en diversifiant l'offre de formation, elle évite les filières trop limitatives. Contrairement à ce qui se fait souvent au secondaire, elle ne s'adresse pas aux élèves de programmes enrichis, mais bien à ceux qui n'ont pas accès aux options à cause de leurs notes trop faibles. Dans ce sens, elle est plus démocratique.

Cependant, cette approche pédagogique ne va pas sans efforts. Comme on l'aura constaté, plusieurs conditions doivent être respectées. Dès qu'on parle d'intégration de matières par projets, on doit planifier des moments de concertation et assouplir les horaires. La collaboration est vitale à l'intérieur de l'équipe des enseignantes et enseignants. Chacun doit être capable de sortir de sa spécialité et d'accepter d'autres points de vue et d'autres façons d'enseigner. Ces difficultés sont résolues depuis plusieurs années dans la VT. On peut déjà faire le parallèle avec la réforme, alors que des mesures devront être prises par les commissions scolaires et les équipes-écoles lors de son implantation. La réforme exige beaucoup de concertation et une grande capacité d'adaptation. Pourra-t-on assurer l'établissement des conditions nécessaires à sa mise en œuvre et à son développement harmonieux?

Les succès obtenus avec la VT auprès des élèves nous incitent à appuyer la réforme, particulièrement en raison de la diversification des contenus et des méthodes d'enseignement. Les enseignantes et les enseignants de la VT sont des personnes-ressources essentielles pour implanter la réforme au secondaire. Nous vous encourageons fortement à solliciter leur appui.

M. Jacques Lalande est agent de développement pédagogique au Centre de développement pédagogique de la Commission scolaire de Laval.

VERS UNE PLUS GRANDE PARTICIPATION SOCIALE DES JEUNES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET D'ADAPTATION

« Une vie heureuse et un niveau de vie acceptable sont parfaitement accessibles à une personne autonome, un citoyen engagé et un travailleur productif, peu importe le diplôme obtenu », affirme avec véhémence Normand Maurice, l'un des cinq fondateurs du Centre de formation en entreprise et récupération (CFER)[1]. Cette déclaration fort éloquente nous invite à décrire l'approche CFER, à clarifier les valeurs qu'elle préconise et à redéfinir notre conception de la réussite scolaire. Le présent article s'appuie sur les nombreuses observations et recherches effectuées par certains chercheurs membres de la *Chaire de recherche CFER : une stratégie d'excellence sur la réussite scolaire et le développement durable*[2] qui, depuis deux ans déjà, unissent leurs forces pour mieux comprendre l'approche CFER, ses différentes composantes et ses retombées éducatives, entrepreneuriales, environnementales et sociales.

Le programme CFER, en vigueur au Québec depuis 1990, est actuellement mis en œuvre dans dix-sept régions du Québec. Les CFER ont développé une démarche pédagogique unique, sanctionnée par une reconnaissance officielle émise par le ministère de l'Éducation du Québec, le « Certificat de formation en entreprise et récupération ». Ils ont aussi créé une trentaine d'entreprises intégrées à des établissements scolaires et basées, la plupart du temps, sur l'exploitation de matières résiduelles, ce qui représente souvent un atout pour le développement économique régional. Le CFER cherche à rejoindre les jeunes non diplômés âgés de 16 à 18 ans qui, malgré une fréquentation scolaire assidue, n'ont pas réussi une première année d'études secondaires. Conscient de l'avenir incertain de ces jeunes non diplômés, le CFER propose une démarche unique adaptée au rythme des

Photo : Denis Garon

jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage.

Le programme CFER repose sur quatre démarches de formation qui s'appuient sur cinq valeurs fondamentales : l'autonomie, l'effort, l'engagement, le respect et la rigueur. L'ensemble de ces démarches est réalisé à l'intérieur d'un mode organisationnel communément appelé la « tâche globale ». La figure 1 illustre l'approche CFER et ses quatre démarches de formation.

La « tâche globale », un mode différent de gestion de temps pratiqué dans les CFER, « consiste à confier un groupe d'élèves à une équipe d'enseignants qui se rendent collectivement et solidairement responsables de la totalité du programme de formation pour chacun des élèves du groupe » (Arsenault et autres, 2002, p. 5). Tel que le précise Baby (à paraître, p. 49), « la tâche globale se distingue (du *team teaching*) par l'absence d'horaires individuels fixés et standardisés tant pour les enseignants que pour les élèves. Seuls sont fixés, au début de l'année, la liste des élèves, les noms des enseignants et le programme de formation ». Dans ce contexte, la collaboration, l'initiative, la résolution de problèmes et la créativité sont au cœur de l'organisation de la tâche enseignante. Alors qu'un enseignant donne un cours en classe, les autres collègues (souvent au nombre de trois) agissent comme assistants pédagogiques. Si un problème de nature comportementale survient pendant l'activité en cours, un enseignant prendra en charge la situation et demandera à l'élève perturbateur de quitter la classe et de tenter de résoudre le problème qui suscite son comportement dérangeant. La discussion qui s'ensuivra traitera principalement : des valeurs privilégiées au CFER (rigueur, respect, effort, autonomie et engagement) ; des normes à respecter relativement à la classe, à la documentation, aux retards, aux absences, à la tenue et aux comportements ; de la mission du CFER ; de l'importance de l'engagement de l'élève à se sortir de la situation problématique dans laquelle il se trouve. Ce type de structure permet aux enseignants d'utiliser et de développer leur expertise, leurs compétences et leur imagination. Selon Maurice, Arseneault et Gosselin (2002), ce mode de fonctionnement met fin à l'isolement des enseignants et favorise la discussion, la réflexion sur l'action et la critique constructive entre collègues. Ce faisant, il implique le travail d'équipe et des choix en rapport avec la taille du groupe, les stratégies pédagogiques et la gestion du temps (Arsenault et autres, 1989 ; Maurice, Arsenault et Gosselin, 2002). Les enseignants qui pratiquent l'enseignement en contexte de tâche globale y voient beaucoup d'avantages (Maurice, Arsenault et Gosselin, 2002). Selon eux, cette forme d'enseignement permet de pallier les inconvénients du cloisonnement des matières tout en permettant au groupe de se donner un lieu d'échange commun où les enseignants et les élèves sont en présence les uns des autres cinq jours complets par semaine (plutôt que cinq périodes par semaine lorsqu'il y a cloisonnement des matières). De plus, cette approche assure que l'on porte une plus grande attention aux besoins particuliers des jeunes au moment où ceux-ci se font sentir (plutôt qu'après le cours, plus tard dans la journée ou pendant la pause, par exemple).

Les enseignants responsables du groupe de jeunes disposent donc de plus de temps pour enseigner, réaliser des projets avec les élèves, valoriser ces derniers et voir aux tâches quotidiennes (prise de notes, vérification des absences, résolution de conflits, action sur les comportements, etc.), le tout dans le respect de l'ensemble des valeurs et des normes de l'établissement CFER. Deux recherches effectuées par Rousseau (2003a, 2003b) démontrent que la tâche globale est un mode de fonctionnement qui contribue à accroître l'appréciation de l'expérience scolaire par le jeune ainsi qu'à créer un lien positif et de confiance entre le maître et l'élève et qui apporte un sentiment d'efficacité aux enseignants. Il faut toutefois noter que la tâche globale exige la formation d'une équipe d'enseignants qui désirent s'investir ensemble dans une démarche multidisciplinaire.

Figure 1. Démarches de formation au CFER

Les chances de réussite scolaire du jeune ayant des difficultés graves d'apprentissage sont associées à la

Photo : Denis Garon

connaissance qu'il a de ses difficultés. Comme le précisent Vogel et Adelman (1992) et Shapiro et Rich (1999), pour réussir, ces jeunes ont besoin d'être à l'aise avec eux-mêmes, de bien comprendre leurs propres difficultés d'apprentissage, de reconnaître leurs limites et leurs forces et de savoir comment les maximiser. Selon les mêmes auteurs, les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage tirent des bénéfices scolaires importants lorsqu'ils sont en mesure d'expliquer à leurs enseignants quelles sont leurs difficultés et comment certaines adaptations pourraient, à leur avis, mieux répondre à leurs besoins. Ces besoins étant ainsi déterminés et communiqués, ils peuvent être pris en considération plus adéquatement à l'intérieur de la planification pédagogique et rééducative. Un lien similaire existe entre la connaissance de soi et le développement d'une perception positive de soi (Shapiro et Rich, 1999; Rousseau, 2003b; Rousseau, 1998; Chamberland, 1998; Karp 1997; Smith, 1994). Ce lien est d'autant plus essentiel que bon nombre de jeunes ayant des troubles d'apprentissage ont beaucoup de mal à s'exprimer concernant leurs difficultés, parce qu'ils se perçoivent davantage comme des personnes ayant des « troubles de comportement », comme « des élèves à problèmes, qui ne sont pas vite » plutôt que comme des personnes ayant des difficultés graves d'apprentissage (Rousseau, 2003a; 1998). De plus, la même auteure constate l'impact de cette méconnaissance sur l'appréciation que les jeunes ont d'eux-mêmes, soit des sentiments de déception de soi, d'humiliation, d'isolement et de frustration. Ces mêmes constats ont été faits par Shapiro et Rich (1999), Klingner et Vaughn (1999) et Villa et Thousand (1995). En contexte CFER, l'utilisation systématique du programme « Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir » jumelé au programme « Mieux se connaître pour mieux apprendre » semble être déterminante dans la transformation du jeune quant à la perception qu'il a de lui-même, à sa capacité de résoudre un problème sans avoir recours à des gestes agressifs ou violents et à son degré d'optimisme (Rousseau, 2003b).

Dans le domaine de l'éducation, l'emploi de la presse comme médium d'apprentissage suscite de l'intérêt depuis son apparition dans les classes. En 1994, Spirlet et l'Association Régions Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ) soutenaient l'effort des enseignants qui commençaient à utiliser des journaux dans leur enseignement au secondaire et proposaient une série d'activités pédagogiques liées à la lecture de journal. En 2000, Spirlet présente des stratégies d'utilisation des journaux même avec des jeunes lecteurs de la maternelle à la 6e année. La démarche des CFER, lesquels préconisent la lecture quotidienne du journal dans leurs classes depuis près de quinze ans, a fait l'objet d'études qui montrent que 87,4 p. 100 des élèves des CFER voient le journal de façon positive (Baby, à paraître). Plusieurs élèves témoignent de l'ouverture sur le monde que cette lecture leur apporte en plus d'offrir une résistance beaucoup moins grande au fait de lire en classe (Plessis-Bélair, Sorin et Pelletier, 2003; Plessis-Bélair et Sorin, 2003). Pour former des individus autonomes, des citoyens engagés et des travailleurs productifs, le journal devient un outil indispensable. « Une personne non informée est un sujet tandis qu'une personne bien informée peut être considérée comme un citoyen. » (Arsenault et autres, 2000, p. 9) Selon Sanderson (1999), l'utilisation du journal en classe répond à plusieurs besoins. Le journal aborde divers sujets susceptibles d'intéresser différents élèves et les nombreuses activités d'exploitation du journal favorisent le développement de plusieurs compétences langagières, dont la lecture, l'écriture, la communication orale et l'écoute active. Enfin, d'après Sanderson (1999), la lecture du journal en classe encouragerait même la lecture à l'extérieur du contexte scolaire.

Compte tenu de l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme pour occuper un emploi et en raison du rôle central que joue le travail dans le processus d'insertion sociale des individus, le programme CFER s'applique à augmenter le degré d'employabilité des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage en développant leur estime d'eux-mêmes ainsi que leur engagement social, par l'animation de l'une ou l'autre des trois caravanes du développement durable. Une caravane se compose de trois stands (trois panneaux mobiles sur lesquels sont affichées des informations et des images) présentant une problématique environnementale (la récupération, la conservation de l'eau et la préservation de l'énergie), les technologies qui y sont associées ainsi que les comportements souhaitables pour diminuer l'ampleur du problème. Ces stands font l'objet d'une communication entre un auditoire, en général formé d'élèves du primaire, et une équipe d'animation, composée de trois ou quatre élèves d'un CFER et d'un ou deux enseignants responsables du dossier des caravanes pour ce CFER. Le moment de présentation publique dure environ trente minutes, au cours desquelles les élèves des CFER transmettent d'une façon très fidèle l'information qu'ils ont auparavant mémorisée, alors que les enseignants animateurs complètent cette information, notamment en répondant aux questions posées. Une étude exploratoire (Boutet, 2003) a aussi démontré l'impact de leur participation à cette animation sur leur sentiment de pouvoir agir (*empowerment*) relativement à des enjeux environnementaux. Il s'agit donc là d'un facteur important d'insertion sociale positive à titre de citoyen engagé en faveur de l'environnement.

La présentation publique d'une caravane par les élèves des CFER est avant tout un moyen de valorisation personnelle pour chacun d'eux. Ces jeunes qui ont éprouvé toutes sortes de difficultés à suivre un parcours scolaire normal se retrouvent tout à coup en situation « d'enseigner » un contenu spécifique à d'autres élèves. Voilà un changement de rôle qui, aux yeux des intervenants du réseau CFER, ne peut être que bénéfique. (Boutet, 2003).

Les entreprises créées au sein des CFER sont le produit des efforts combinés des enseignants, des élèves et des partenaires de la communauté. Les enseignants assument un rôle important en ce qui a trait à l'implantation et au bon fonctionnement de l'entreprise et les élèves évoluent dans celle-ci en développant différentes compétences liées aux exigences du travail dans un tel milieu. L'objectif du travail en entreprise est de permettre aux enseignants de développer l'employabilité des élèves en favorisant le transfert des compétences acquises à un

éventuel emploi. Bien que des observations aient été effectuées dans l'entreprise CFER (Baby, à paraître), nous n'avons pas de données de recherche relatives à la transférabilité des apprentissages qui y sont faits. Dès janvier 2004, une étude tentera d'évaluer l'efficacité de la formation en entreprise ainsi que le degré de transférabilité des compétences développées au monde du travail.

Pour réaffirmer l'école et prendre le virage du succès, « il faudra remettre sérieusement en question le modèle dominant de l'organisation du temps. Il faudra trouver des formes plus souples et moins morcelées du modèle de détermination de la tâche du personnel enseignant pour permettre une organisation moins mécanique du temps et des séquences d'apprentissage » (Inchauspé, 2003, p. 114). Il nous apparaît juste d'associer à la tâche globale l'ensemble des caractéristiques citées par Inchauspé. En effet, la tâche globale, qui est au cœur de l'approche CFER, est synonyme d'innovation et de responsabilisation professionnelle. Qui plus est, cette nouvelle organisation de la tâche enseignante est grandement appréciée par les élèves des CFER, qui l'associent à une qualité pédagogique surprenante et la distinguent des modes plus traditionnels auxquels ils ont été exposés (Rousseau, 2003a). La recherche portant sur la démarche des CFER, son efficacité et sa transférabilité n'est encore qu'à ses débuts. Elle permet néanmoins de reconnaître en cette démarche une innovation pédagogique qui répond aux besoins de plusieurs jeunes pour qui l'école a toujours été synonyme d'échec. Ils sont unanimes : au CFER, ils ont enfin l'impression d'être « importants » et d'être « capables de réussir dans la vie ».

M^me^ Nadia Rousseau est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, titulaire de la Chaire de recherche CFER et chercheure au CRIRES.

Références bibliographiques

ARSENAULT, R. et autres. *Un atelier de culture en insertion sociale. Une organisation scolaire au service de la pédagogie*, Commission scolaire des Bois-Francs, Victoriaville, 1989.

ARSENAULT, R. et autres. *La tâche globale. Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER, 2002.

ARSENAULT, R. et autres. *Guide pédagogique : Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*, Hull, Réseau québécois des CFER, 2000.

BABY, A. *Pédagogie des poqués – Une analyse sociopédagogique des CFER*, (à paraître).

BOUTET, M. « L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés », dans ROUSSEAU, N. et L. LANGLOIS (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 63-83. (Collection Éducation/recherche)

CHAMBERLAND, E. *Profils d'adultes présentant des difficultés d'apprentissage*, communication présentée dans le cadre du 23^e^ Congrès international annuel sur les troubles d'apprentissage, mars 1998.

INCHAUSPÉ, P. « Échec scolaire ou échec de l'école? Et échec de quelle école? » dans ROUSSEAU, N. et L. LANGLOIS (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 11-34.

KARP, J. « La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage », *National*, 3, 15, 1997.

KLINGNER, J.K. et S. VAUGHN. « Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms : Implications for students with learning disabilities », *Exceptional Children*, vol. 66, n° 1, 1999, p. 23-37.

MAURICE, N., R. ARSENAULT et J.-M. GOSSELIN. *La tâche globale*, session de formation, École Benoît-Vachon, Sainte-Marie de Beauce, 2002.

PLESSIS-BÉLAIR, G. et N. SORIN. « De l'alphabétisation à la littératie : le rôle des CFER », dans *Les centres de formation en entreprise et récupération : pour une pédagogie émancipatrice*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2003, p. 65-84.

PLESSIS-BÉLAIR, G., N. SORIN et K. PELLETIER. *La pertinence du modèle d'alphabétisation : point de vue des enseignants et perception des élèves*, communication présentée dans le cadre du Congrès annuel des CFER, Drummondville, juin 2003.

ROUSSEAU, N. « L'école de la dernière chance! », dans ROUSSEAU, N. et L. LANGLOIS (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes en difficultés d'apprentissage et d'adaptation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003a, p. 85-98. (Collection Éducation/recherche)

ROUSSEAU, N. « Développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage », *Actes du Grand Atelier MCX : La formation au défi de la complexité*, 18-19 septembre 2003, Lille, 2003b.

ROUSSEAU, N. *Description and evaluation of a French immersion learning disabilities program*, thèse de doctorat inédite, Edmonton, Université de l'Alberta, 1998.

SANDERSON, P. *Using Newspapers in the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

SHAPIRO, J. et R. RICH. *Facing learning disabilities in the adult years*, New York, Oxford University Press, 1999.

SMITH, S.L. « How not to feel stupid when you know you're not : Self-esteem and learning disabilities », *Linkages*, vol. 1, n° 1, 1994, p. 1-4.

SPIRLET, J.-P. *Utiliser la presse au collège et au lycée*, Paris, CFPJ, 1994.

SPIRLET, J.-P. *La presse à l'école de la maternelle à la 6^e^ année*, Paris, CFPJ, 2000.

VILLA, R.A. et J.S. THOUSAND (Dir.). *Creating an inclusive school*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

VOGEL, S.A. et P. B. ADELMAN. « The success of college students with learning disabilities : Factors related to educational attainment », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n° 7, 1992, p. 430-441.

1. Robert Arseneault, Gérald Leclerc, Jean-Marc Gosselin et Claude Bachand ont aussi contribué à la création du CFER.
2. Antoine Baby, Marc Boutet, Ginette Plessis-Bélair, Denis Rhéaume et Noëlle Sorin.

Réginald Grégoire — Oui. Une telle orientation existe même depuis longtemps dans certains systèmes d'éducation. C'est le cas en Norvège, par exemple, et la situation est plus ou moins semblable dans les autres pays nordiques de l'Europe. La distinction est nette entre une formation commune pour tous et une formation plus spécialisée dans une voie qui peut être plus ou moins générale ou plus ou moins professionnelle. Dès 1889, en Norvège, on a établi à cinq ans la durée de la formation commune de base pour tous les jeunes. Dans les années 30, cette durée a été portée à sept ans, puis à neuf ans dans les années 60 et enfin à dix ans, pour se conformer à une loi votée en 1997. À mon avis, c'est dans les pays du nord de l'Europe que la distinction entre une formation commune de base destinée à tous et une formation

diversifiée a été appliquée avec le plus de clarté et de continuité.

Depuis une quinzaine d'années, cette idée qu'un système d'éducation doit s'assurer que tous les élèves possèdent une formation commune de base est davantage prise en considération dans d'autres systèmes d'éducation. Je dis bien « s'assurer » de ce fait, et non seulement accueillir en classe tous les jeunes durant huit, neuf ou dix ans. L'Oregon constitue un cas intéressant sur ce point. En effet, en 1991, cet État de l'Ouest américain a adopté une loi de réforme majeure qui prévoit, entre autres, une formation très largement commune qui, après environ dix ans d'études, permet d'obtenir un « *certificate of initial mastery* ». Pour le moment, ce diplôme n'est pas obligatoire, mais on recommande que tous les élèves l'obtiennent, même lorsqu'ils ont déjà entrepris des études plus spécialisées en onzième ou en douzième année. Par ailleurs, durant ces deux dernières années, les parcours possibles sont multiples et le diplôme final peut couronner une combinaison très variable de formation dite générale et de formation dite professionnelle.

Regardons aussi ce qui se passe en Angleterre. Depuis une dizaine d'années, on a ouvert un immense chantier qui touche les jeunes âgés de 14 à 19 ans. À la suite de plusieurs études et expérimentations, le gouvernement a publié un livre vert en février 2002, puis un livre blanc (*14-19 : opportunity and excellence*), en janvier 2003, à la suite d'une vaste consultation. Ce document confirme l'intention du gouvernement d'élargir encore la gamme des cheminements possibles à partir de la dixième année d'études. Pourtant, cette gamme est déjà plus étendue qu'elle ne l'est dans plusieurs autres systèmes d'éducation des pays les plus développés. Bien plus : on ne veut pas seulement proposer un plus grand nombre de parcours précis; l'objectif visé est que chaque élève puisse personnaliser son cheminement. L'une des façons d'y parvenir est la généralisation de plans individuels de formation ou d'apprentissage. Le contenu de ces plans, auxquels on s'intéresse actuellement dans plusieurs systèmes d'éducation, est variable, mais les plans ont tous pour objectif d'inciter chaque élève à réfléchir sur son avenir et à être concrètement responsable de ce qu'il veut apprendre.

En France aussi, on cherche depuis plus de 25 ans à consolider un cursus de neuf ans d'études pour tous, lequel est suivi de parcours plus diversifiés (certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études professionnelles, baccalauréat général ou technologique, etc.).

En bref, l'organisation d'un deuxième cycle du secondaire en plusieurs parcours spécialisés et équivalents, voire en fonction de cheminements personnalisés, est une tendance en plein développement. Dans certains systèmes d'éducation, une telle organisation est même opérationnelle.

R.G. — Cela dépend du sens que l'on donne à qualification. Si, en utilisant ce terme, on réfère essentiellement à une formation professionnelle et si on considère celle-ci comme une voie normale de scolarisation, donc une voie distincte d'une autre qui, je suppose, en serait une de formation générale, on va demeurer dans un modèle sélectif. On risque même de le consolider. Pourtant, l'école ne devrait pas être une arène. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire - ou, si l'on se situe dans la perspective évoquée précédemment, l'étape qui suit la formation commune de base - devrait être pensé et organisé de façon qu'il corresponde pour tous les jeunes à une préparation à un travail, plus immédiate pour certains, plus lointaine pour d'autres. En un sens, l'étape de formation dont nous parlons ici n'est pas un prolongement de l'étape précédente. Elle est quelque chose de nouveau dans l'histoire de l'éducation et elle répond à des besoins différents de la société de ceux du passé. Il y a encore peu de temps, une telle étape de formation n'était jugée utile que pour une minorité de jeunes.

Pour ma part, je crois que, dans le deuxième cycle du secondaire que nous avons la responsabilité d'inventer, il faut tendre à ce que tous les jeunes aient réellement accès à deux types de formation : une formation générale ou fondamentale (en langues, en mathématiques et en histoire, par exemple) et une formation spécialisée. Dans mon esprit, cette spécialisation n'est pas seulement disciplinaire, ni seulement, ni même principalement, professionnelle. Elle a comme support une réalité sociale assez large, un champ socioprofessionnel comme il en existe, par exemple, en Oregon (les services de santé, les ressources naturelles et l'environnement, etc.). Chacun de ces champs, qui ne sont d'ailleurs pas étanches, ouvre la voie à plusieurs métiers ou professions et, par voie de conséquence, à plusieurs catégories de contenus. À l'intérieur de ces champs, on inclura facilement une formation théorique et une formation pratique qui peuvent être combinées de maintes façons et avoir un sens particulier pour chacun des élèves. Les concepts et les principes côtoient alors les enjeux et les pratiques d'hier et d'aujourd'hui.

Photo : Denis Gagnon

J'aimerais apporter quelques remarques complémentaires. Ainsi, je voudrais attirer l'attention sur la place croissante que l'on cherche à donner à l'élève lui-même dans le dosage approprié entre une formation générale et une formation spécialisée. C'est dans ce contexte que les plans individuels de formation, élaborés selon certaines règles et avec le soutien d'un enseignant ou d'un autre éducateur et la collaboration des parents, acquièrent toute leur pertinence. L'intérêt que plusieurs instances nationales et internationales accordent actuellement à l'information à transmettre concer-

nant les métiers et les professions ainsi que les multiples ressources éducatives disponibles dans la société va dans le même sens. En somme, on remplace progressivement un système d'éducation qui, plus ou moins subtilement, décidait de la voie que l'élève devait emprunter par un système d'éducation qui met en place des moyens pour que chaque élève fasse lui-même des choix et pour que ces choix soient éclairés. Un second point qui me paraît important est que toute formation, générale ou spécialisée, et aussi professionnelle qu'elle soit, doit être imprégnée d'une dimension culturelle. Le fait d'aborder la formation du deuxième cycle du secondaire à l'intérieur de larges champs sociaux et professionnels est, je crois, de nature à faciliter la mise en œuvre d'une telle orientation. Ma troisième remarque porte sur un sujet délicat, mais central. Il concerne la réduction de l'écart qui existe au Québec entre la formation dite générale et la formation dite professionnelle. Nous avons, dans les structures et les programmes de notre système d'éducation, poussé très loin la séparation entre ces deux types de formation. Le plus étonnant est que ceux qui justifient cet état de fait semblent particulièrement nombreux et influents — certains d'entre eux voudraient même l'accentuer encore au secondaire et au collégial — alors que presque partout ailleurs, on juge impératif d'intégrer ces deux types de formation et on prend les moyens pour y parvenir.

En bref, l'une des voies à emprunter pour sortir de l'école sélective consiste à repenser à la fois les types de formation et les catégories de contenus offerts, de même que les relations entre ces types de formation et entre ces catégories de contenus. Certaines des clefs requises pour accéder à la connaissance ont un caractère théorique, tandis que d'autres sont inscrites dans des pratiques. Les deux modes d'accès sont, à des degrés divers, nécessaires pour tous. Le tour de main et la tournure d'esprit doivent se féconder mutuellement.

Photo: Denis Garon

R. G. — Selon un courant de pensée important actuellement, qui s'appuie sur les résultats de nombreuses recherches et expériences, le projet de l'élève doit être considéré comme prioritaire, une fois qu'elle ou il a acquis la formation commune jugée socialement acceptable. Bien sûr, les éducateurs doivent informer les élèves ou les orienter vers des sources d'information appropriées et ils doivent les aider à bâtir des plans de formation et d'avenir réalistes, mais ces plans et, par voie de conséquence, les choix de formation des élèves doivent d'abord prendre forme à partir de leurs centres d'intérêt et de la vision qu'ils ont de leur propre avenir.

La multiplicité de plans différents peut, à première vue, effrayer. C'est avec raison si l'on a en tête l'école actuelle la plus courante. Toutefois, il en irait bien autrement dans un deuxième cycle où les élèves travailleraient davantage à partir de problèmes ou réaliseraient des projets d'une certaine complexité. Il faudrait une école dont les structures, les programmes, la pédagogie et les modes d'évaluation de l'apprentissage favoriseraient davantage l'utilisation des ressources éducatives extérieures et reconnaîtraient clairement leur apport.

En Norvège, depuis la réforme de 1997, un élève peut entreprendre le deuxième cycle du secondaire par une formation plutôt générale ou plutôt professionnelle et passer à certains moments de l'une à l'autre. Il peut également suivre une formation partiellement dans une école et partiellement, ou même totalement, dans une entreprise, tout en demeurant sous la responsabilité première de l'école. Les programmes des quinze champs d'études déterminés sont ainsi structurés que l'élève peut passer de l'un d'entre eux à plusieurs autres en n'ayant qu'un nombre limité de cours supplémentaires à suivre, ou même aucun. En outre, un élève qui a choisi un parcours professionnel comportant un minimum de contenus généraux peut, durant une période de trois mois, de six mois ou d'un an au maximum, acquérir les préalables requis pour poursuivre des études collégiales ou universitaires. D'autres cheminements encore sont possibles.

De toute évidence, il existe un lien étroit entre les plans individualisés de formation et la clarification par les élèves de leur orientation professionnelle. Votre question invite à s'interroger sur la capacité d'un système d'éducation à favoriser cette clarification. Sur ce point, je me permets de citer de nouveau l'Oregon. Le système d'éducation de cet État n'est pas le seul qui s'applique à créer un deuxième cycle de l'enseignement secondaire « orientant », mais je n'en connais guère qui aient sur le sujet une vision aussi claire et aient adopté pour l'incarner un ensemble de mesures aussi précises. Ce que l'on essaie de créer, c'est un cycle de formation qui soit orientant dans ses structures, dans ses programmes, dans les valeurs qu'il encourage, en bref dans l'ensemble de ses orientations. Les quatre moyens décrits ci-après illustrent le sens de cette politique.

Le premier de ces moyens est l'obligation pour chaque élève, dès son entrée en neuvième année ou même dès sa septième année, de définir, avec le soutien de l'école, son plan personnel d'apprentissage. Ce plan fait état, entre autres, de ses centres d'intérêt, de ses objectifs professionnels, des exigences auxquelles il devra satisfaire pour atteindre ces objectifs, des cours qu'il compte suivre et des autres expériences d'apprentissage qu'il entend faire à l'école ou en dehors de l'école. Un deuxième moyen, qui est en cours d'implantation, consiste à prévoir pour chaque élève et sous la responsabilité de ce dernier une sorte de portfolio que l'on appelle un profil éducatif. Ce profil, qui remplace le bulletin traditionnel, documente le progrès de l'élève en fonction de son plan d'apprentissage. Tous les semestres ou chaque année, selon les cas, ce profil sert à ajuster le plan d'apprentissage. Tous les élèves disposent pour cette opération de l'aide d'un enseignant ou d'un autre éducateur.

Un troisième point d'ancrage inscrit à l'intérieur du système d'éducation et qui concourt à favoriser une orientation progressive des élèves est la présence des six champs socioprofessionnels dont j'ai parlé précédemment. La possibilité pour les élèves de suivre simultanément ou successivement des cours pleinement reconnus dans plus d'un champ permet aux élèves d'éprouver les centres d'intérêt qu'ils connaissent déjà, mais aussi d'en découvrir d'autres qu'ils n'avaient peut-être même pas soupçonnés.

Enfin, un quatrième moyen est l'occasion qui est donnée à tous les élèves d'effectuer des stages supervisés plus ou moins longs dans divers milieux. Cette idée a fait beaucoup de chemin depuis vingt ans. J'ai même découvert récemment que, dans une école de Chicago, la *Best Practice High School*[1], tous les élèves de la neuvième à la douzième année passaient une demi-journée par semaine dans une entreprise ou un organisme public ou communautaire.

À vrai dire, aujourd'hui, une école secondaire de deuxième cycle n'est pas polyvalente seulement parce qu'elle offre plusieurs parcours possibles, mais parce qu'elle favorise le plus possible les parcours individualisés. Elle est au service du projet de l'élève, mais elle a aussi la responsabilité de contribuer à la pertinence et à la qualité de ce projet.

R. G. — Peut-être. Toutefois, dans l'ensemble, je ne crois pas que l'éducation des adultes ait, en ce moment, beaucoup à apporter à l'enseignement des jeunes. Ces dernières années, j'ai étudié assez intensément la question de l'éducation des adultes. J'ai constaté que, dans plusieurs systèmes d'éducation, l'éducation des adultes avait beaucoup de peine à sortir du giron de l'enseignement des jeunes et à devenir elle-même. Malgré quelques airs de liberté, elle demeure au fond, dans beaucoup d'endroits, prisonnière de l'enseignement ordinaire.

On doit aussi prendre en considération le fait que l'éducation des adultes est, sur des aspects fondamentaux, très différente de l'enseignement des jeunes. Pour ma part, je trouve très éclairante la distinction qu'effectue l'un des penseurs actuels les plus connus de l'éducation des adultes en Amérique du Nord, Jack Mezirow. Les jeunes, fait-il remarquer, sont engagés dans un processus de *formation*; ils acquièrent un premier ensemble de connaissances, développent des habiletés et des croyances et se donnent une vision du monde. Par ailleurs, lorsqu'ils reprennent des études, quelles qu'elles soient, les adultes s'engagent dans un processus de *transformation* (« *learning as transformation* », dit Mezirow); la plupart du temps, ils sont conduits à réviser, souvent profondément, ce qu'ils ont appris à l'école, à modifier leurs croyances et leur vision du monde, à développer de nouvelles capacités et à se situer autrement par rapport à eux-mêmes, à leur famille, à leur travail et à leurs rôles dans la société. Dans une forte majorité des systèmes d'éducation des adultes, on est loin d'avoir saisi toutes les implications d'une telle distinction. Au contraire, on a tendance à imposer aux adultes des contenus, des méthodes pédagogiques et des politiques qui ont été conçus pour les jeunes et qui, peut-être faut-il le rappeler, n'ont pas toujours donné de bons résultats.

Je retiens quand même deux points que la réflexion et l'expérience en éducation des adultes mettent en relief et qui pourraient contribuer à l'amélioration de l'enseignement au deuxième cycle du secondaire. Le premier point est l'importance qu'il convient d'accorder à l'état des connaissances, à la motivation et, d'une manière générale, à la situation dans laquelle se trouve l'apprenant. Le second point que le travail en éducation des adultes rend transparent, par la force des choses, est que le savoir humain n'est pas un tout fixe et bien ordonné. Il est souvent flou, relatif et changeant. Aussi, dans la maîtrise de ce savoir, les jeunes et les adultes n'éprouvent pas les mêmes difficultés. Un élève du primaire peut avoir de la difficulté à comprendre la différence entre une demie et trois quarts, mais rares sont les adultes qui n'ont pas bien assimilé ces notions à la faveur de leur expérience. Certes, il faut aborder l'héritage de l'humanité — celui d'aujourd'hui comme celui d'hier —

Photo : Denis Gagnon

avec rigueur et méthode, mais il faut aussi savoir distinguer la rigueur de la rigidité. L'option pour un enseignement plus diversifié au deuxième cycle du secondaire et le développement de plans individualisés de formation incitent à adopter une attitude souple concernant les cours préalables et la séquence des connaissances à maîtriser. Il existe bien des manières valables de structurer des connaissances et bien des façons efficaces d'apprendre.

R. G. — Exactement. On codifie depuis longtemps les programmes destinés aux jeunes du primaire et du premier cycle du secondaire. Cette façon de faire est plus récente au deuxième cycle du secondaire, sauf pour les programmes qui visent à sélectionner une élite. Aucun de ces types de programmes ne convient aujourd'hui à un deuxième cycle du secondaire qui s'adresse

à tous les jeunes. J'y reviens : le deuxième cycle du secondaire demeure encore, dans nos sociétés, largement à inventer. On doit, entre autres, ouvrir ce cycle de formation aux relations avec le milieu et faire de la place à l'éducation technologique et à une réflexion sur certaines problématiques actuelles, mais il faut aussi avoir des objectifs clairs concernant la maîtrise de méthodes et de certains apprentissages.

Ce n'est pas une tâche facile. Ce l'est d'autant moins que les jeunes vivent dans un monde très différent de celui que nous avons connu il n'y a pas si longtemps. Récemment, j'ai lu à ce sujet un article qui m'a un peu étonné, mais qui m'a paru mériter réflexion. Cet article a été publié dans l'hebdomadaire *Education Week* (numéro du 23 avril 2003) sous la signature de Theodore Sizer, auteur de volumes remarqués sur l'enseignement secondaire et fondateur de la *Coalition of Essential Schools*. Cet article lui a été demandé à l'occasion du 20e anniversaire de la parution du fameux rapport *A Nation at Risk*. Pour en mesurer la portée, il peut être utile de se rappeler que James Coleman, célèbre sociologue de l'Université de Chicago, a coproduit en 1966 une étude magistrale (*Equality of Educational Opportunity*) qui donnait à penser que l'école avait relativement peu d'influence sur l'apprentissage des adolescents. Cette étude, très discutée, a donné naissance à un contre-courant de pensée qui a mis fortement l'accent sur l'influence de l'école. Dans les années 70 et 80, de nombreux auteurs se sont appliqués à démontrer que l'école exerçait ou, tout au moins, pouvait exercer une influence considérable sur la formation des jeunes du secondaire. L'expression « *School Matters* » est alors devenue un slogan très connu. Et je crois qu'on peut même affirmer que, par ses livres, ses conférences et son action en général, Sizer a été l'un des artisans de ce courant de pensée.

Dans l'article paru dans *Education Week*, ce n'est pas ce rapport que cite Sizer, mais un autre, produit par une commission dont Coleman était le président. Ce rapport a été rendu public en 1974 sous le titre *Youth : Transition to Adulthood*. Dans la préface, Coleman revient sur les résultats de l'étude menée au milieu des années 60. Il souligne en particulier que les écoles ne constituent pas « un environnement complet » et affirme que, de la façon dont elles fonctionnent, elles sont incapables de répondre aux besoins des jeunes. Dans la société actuelle, on doit, selon Coleman, repenser l'école et créer d'autres lieux où les jeunes peuvent apprendre.

Photo : Denis Garnier

Mon étonnement provient du fait que Sizer fait pour ainsi dire sienne la pensée de Coleman. Il en souligne même l'actualité. Le pays continuera d'être « *at risk* », affirme-t-il, à moins que ne soient mises au point des politiques qui incluent ce que nous avons l'habitude d'appeler « une école », mais qui la « transcendent ». Sizer, notons-le, ne se limite pas à répéter pour la mille et unième fois que les jeunes sont marqués par leur milieu d'origine et l'ensemble de la réalité extrascolaire. Son propos, comme celui de Coleman, porte plutôt sur les enseignements qu'il convient de tirer de ce fait pour la réforme de l'école.

En fait, le deuxième cycle du secondaire est moins que jamais de nos jours « un environnement complet ». L'environnement complet, c'est aussi la famille, le réseau Internet, le groupe d'amis ou l'entreprise où beaucoup de jeunes travaillent; il inclut également des lieux de loisirs, et maints autres lieux et moyens, de même qu'un climat social. Lorsque je constate qu'une personnalité aussi respectée que Theodore Sizer plaide pour une école qui révise l'ensemble de ses orientations (et non seulement, par exemple, le contenu de ses programmes) en tenant compte d'un tel environnement, je me dis que les réformes globales en cours d'application en Oregon, en Norvège, en Angleterre et dans quelques autres systèmes d'éducation devraient retenir notre attention.

R. G. — Dans certains systèmes d'éducation, un tel cycle est déjà en place. Dans plusieurs autres, la création d'un deuxième cycle du secondaire adapté aux besoins réels des jeunes d'aujourd'hui et aux exigences d'une société démocratique fait l'objet d'expériences et de travaux majeurs. C'est le cas, par exemple, en Angleterre et aux Pays-Bas. C'est aussi le cas chez nos voisins du Sud. Les États ou les regroupements d'États, les centres de recherche, les fondations et les associations qui ont entrepris des réformes globales, lancé des projets-pilotes ou élaboré des scénarios ou d'autres types de propositions sur ce point sont particulièrement nombreux.

Je crois qu'il existe au Québec, en ce moment, un consensus diffus sur la nécessité de réformer en profondeur les dernières années de notre enseignement secondaire. Toutefois, le débat sur le sujet demeure, pour l'essentiel, interne au réseau de l'éducation et les propositions soumises à ce jour à la discussion publique ne présagent pas l'avènement de changements majeurs, sauf peut-être sur le plan des approches pédagogiques. On peut le comprendre étant donné la complexité de la réforme qui s'impose et le temps requis pour prendre une juste mesure de ses implications. Toutefois, selon moi, l'ampleur et la difficulté de la tâche ne doivent pas faire oublier la nécessité, voire l'urgence, de poser les bases d'un deuxième cycle de l'enseignement secondaire très différent de celui que nous connaissons actuellement.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

1. On peut se référer au volume intitulé *Rethinking High School*, publié par Heinemann en 2001.

Exp. : www.aubier.qc.ca
Dest. : Les *mordus* de l'éducation
Objet : Le programme Citoyens du monde
Message : « *Le but de l'éducation, c'est d'apprendre à rencontrer le monde, à rencontrer les autres. Je rêve d'une école où l'on pourrait dire : 'Ici, on apprend l'art de la rencontre'.* »
Albert Jacquard, philosophe et généticien, Québec, octobre 2000.

Photo : Denis Garon

L'école secondaire de l'Aubier, de la Commission scolaire des Navigateurs, voulait se rendre *désirable*. Qu'est-ce qu'un établissement niché au cœur d'un milieu rural, semi-rural et homogène peut offrir à des jeunes pour que non seulement ils aiment l'école, mais qu'ils développent une pensée réflexive?
Pour répondre à cette délicate question, il fallait élaborer un programme où les élèves pourraient réfléchir, créer, défendre des valeurs et des principes et… se brancher sur le *monde*.

Ce programme est un ajout au curriculum de base de première et de deuxième secondaire et vise à développer chez les jeunes une ouverture sur le monde qui les entraîne à devenir des citoyens conscients, actifs et responsables.
Pour apprendre à raisonner, à réfléchir, à penser et à s'interroger, le programme offre un cours de philosophie… qui fait fureur. Mais il n'y a pas que la philosophie qui soit à l'honneur; l'apprentissage de l'anglais plus élaboré et de l'espagnol, ainsi qu'une connaissance accrue de la langue française, des arts, de la littérature, de l'histoire et des médias font aussi partie de l'horaire des élèves. Dans cet univers d'ouverture, on veut que les jeunes développent le sens de la critique et du jugement. Ils sont appelés à donner leur opinion, à respecter celle des autres et à se poser des questions sur ce qui se passe ici ou ailleurs. On veut les habituer à regarder autrement les événements, à s'informer et à justifier les réponses qu'ils apportent.
Une expérience qui met l'eau à la bouche; une formation passionnante et exigeante, à la recherche d'élèves curieux, prêts à travailler, à persévérer et à s'engager.
Andrée, une enseignante, souligne en riant : « Il faut une lumière brillante dans l'œil pour être choisi afin de participer à ce programme. »

Au début de l'aventure, ce sont surtout les filles qui tiennent à relever le défi; puis, les garçons intéressés par les projets offerts ou ceux attirés par la nouvelle équipe de football de l'école se joignent aux premières cohortes.
Pour conserver l'enthousiasme de ce *beau monde*, différents projets sont présentés : des voyages-échanges interculturels, un journal Internet, un carnet de réflexion philosophique, des correspondances avec des jeunes de l'Argentine, de l'Angleterre ou des États-Unis, des forums de discussions, des ateliers et des conférences sur la science ou sur des questions d'actualité.
Pour donner vie à ces projets, un encadrement particulier est offert à chaque groupe où, sous la supervision d'un tuteur, les jeunes ont accès à des classes réservées et aménagées pour eux, dans lesquelles ils trouvent une bibliothèque et des outils informatiques pour travailler.
Le programme est emballant et permet, par l'entremise de diverses activités, de contribuer à la formation de citoyens lucides et responsables. L'arrivée dans l'école de jeunes Polonais, Français ou Colombiens est aussi une occasion de rencontre, comme le souhaite Albert Jacquard.

Un programme de cette envergure doit compter sur des adultes partisans.
Andrée et Marie-Josée, enseignantes dans le cadre de ce programme, sont enthousiasmées par le projet même s'il est exigeant aussi pour le personnel scolaire. Toutefois, elles précisent que leur plus grand défi a été d'apprendre à partager leurs gestes pédagogiques avec d'autres. « Quand tu es habituée de travailler dans ta bulle avec ton groupe et ta matière, apprivoiser le travail d'équipe n'est pas une mince affaire. » Ce qui, cependant, les intéresse et les motive, c'est l'ardeur que mettent les élèves à participer au programme Citoyens du monde. Elles partagent ces deux exemples pour illustrer leurs propos. *Il était une fois* un garçon verbomoteur, désordonné, pas mal envahissant mais très intéressé par le défi intellectuel proposé par le programme, qui a réussi à canaliser ses énergies pour poursuivre les activités; aussi, une autre élève, curieuse intellectuellement mais présentant certaines faiblesses sur le plan des apprentissages scolaires, qui n'a pas hésité à suivre des cours d'appoint pour continuer à faire partie du groupe; on pourrait, selon ces enseignantes, multiplier les belles histoires de ce genre.

L'équipe-école compte sur une directrice, Louise, capable de convaincre, d'encourager et d'accompagner son personnel. Elle explique que l'an un d'un nouveau projet exige toujours une attention particulière; pour stimuler son équipe, elle répète régulièrement : « Savoir s'adapter est un signe d'intelligence. » Elle possède aussi des alliés pour faire évoluer le projet : des parents qui acceptent de soutenir leurs jeunes dans un programme éducatif exigeant; un conseil d'établissement qui adhère aux principes et aux valeurs de ce programme; une commission scolaire qui apporte son appui organisationnel et financier; et enfin, un organisme syndical local qui accepte, dans le respect de la convention collective, des aménagements de travail différents. Un projet d'une telle ampleur tient la route si toute la communauté éducative se mobilise et croit en sa valeur.

L'école de l'Aubier compte plus de 800 élèves inscrits en secondaire 1, 2 ou 3, mais quelques groupes seulement participent au programme Citoyens du monde. Pourtant, aucun élève ne se sent à part, puisque les autres groupes ont développé des projets en linguistique ou en musique, par exemple, ce qui leur permet de mettre à profit leurs multiples passions.
L'école bouillonne d'activités; l'année prochaine, le programme Citoyens du monde sera offert aux élèves de secondaire 3 et ensuite, à ceux et celles de secondaire 4 et 5 mais, nous précise la directrice, il sera toujours soumis à l'évaluation. Elle croit qu'il est extrêmement important que le programme Citoyens du monde soit rediscuté pour qu'il puisse évoluer; rien n'est figé, l'essentiel est de conserver en tête l'objectif à atteindre, soit que les jeunes deviennent des citoyens conscients, actifs et responsables.

M^me^ Lise Lagacé est consultante en éducation.

Un projet sur les sociétés

À l'école Sainte-Marie de Chambly, sise sur le territoire de la Commission scolaire des Patriotes, un projet s'est concrétisé au moyen de la découverte des sociétés et des civilisations anciennes. En effet, des élèves de deuxième année jumelés à des élèves de sixième ont réalisé une exposition d'envergure au terme d'un projet de plus de trois mois. À l'aide de périodes de décloisonnement hebdomadaires, ces derniers ont vécu une expérience enrichissante de coopération et d'entraide.

Lors d'un projet continu de parrainage entre des classes de deuxième et de sixième année, l'idée a été lancée de réaliser un projet d'envergure sur les sociétés et les civilisations anciennes, intégrant plusieurs notions des domaines du développement personnel, de l'univers social, des langues, des arts de même que de celui de la mathématique, de la science et de la technologie. Plus précisément, en ce qui a trait à l'univers social, le développement des compétences « lire l'organisation d'une société sur son territoire » et « s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire » étaient ciblées. Le développement et l'évaluation de nombreuses compétences transversales devaient aussi y être réalisés. En effet, un champ d'étude aussi vaste et ouvert nous permettait d'élaborer des projets personnels riches et variés en éveillant les élèves à la fois à l'évolution de l'être humain, aux méthodes de recherche, à l'argumentation, au sens critique ainsi qu'à la créativité.

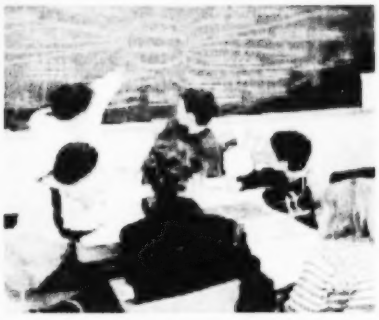
L'idée de départ est venue lors d'une rencontre bilan entre les quatre enseignantes des classes visées, collaboratrices depuis quelques années, puisque les élèves de ces classes de deuxième et de sixième année ont déjà été jumelés ponctuellement lors de différents projets, notamment en ce qui concerne la lecture.
À la base, l'idée était de favoriser une réelle coopération entre ces élèves de classes différentes, tout en mettant en valeur les forces et les acquis de chacun, bref, de décloisonner les champs d'apprentissage et les échelons scolaires.

Des équipes de quatre élèves allaient donc être formées, deux de deuxième année et deux de sixième, pour relever ce défi. Comme le travail en équipe comporte une dimension affective importante, nous avons opté pour un choix *naturel* des coéquipiers. Ainsi, ils se regroupaient avec des élèves de leur choix ayant les mêmes affinités qu'eux. Par conséquent, certaines équipes étaient très dynamiques et autonomes, tandis que d'autres, au contraire, nécessitaient plus d'encadrement et de soutien.

D'abord, nous avons utilisé une carte conceptuelle (carte soleil), pour susciter la curiosité et l'intérêt des élèves lors du lancement du projet. Tous les noms connus de sociétés ou de civilisations anciennes ont été soumis par les enfants, qui ensuite ont pu choisir celle qu'ils préféraient : Amérindiens, Aztèques, Babyloniens, Chinois anciens, Égyptiens, Grecs, Homme Préhistorique, Incas, Mayas, Mongols, Normands, Romains, Sumériens et Vikings. Cette carte a été intégrée au « dossier de recherche » que chaque élève devait constituer et améliorer au fur et à mesure de la collecte des données.
Puis, nous avons relevé et mis en commun les différentes caractéristiques pouvant être étudiées afin de mieux connaître chaque société ou civilisation ancienne. Un tri et un classement des sujets ont été effectués pour conserver les plus pertinents sous forme de fiche synthèse : l'époque, le continent, l'alimentation, l'habillement, l'habitation, la religion et le régime politique. Parallèlement à la mise en place des paramètres du projet et de façon

cloisonnée, afin de mieux respecter le niveau des connaissances des élèves, nous avons sensibilisé ces derniers à la notion d'évolution des espèces et de l'être humain ainsi qu'à la ligne du temps, au moyen d'une activité de rappel de connaissances leur permettant ensuite d'anticiper les découvertes à venir. Les différentes techniques de collecte de l'information des archéologues ont aussi été abordées : carbone14, papier dateur, fouilles archéologiques, étude des couches du sol. Cette phase collective nous a permis de dresser ensemble la liste des orientations potentielles de recherche. Chaque fiche synthèse a elle aussi été annexée au « dossier de recherche » afin que les élèves puissent s'y référer en tout temps.

Après avoir réparti les tâches entre les coéquipiers (chacun choisissait deux éléments de recherche), les élèves ont formulé des questions de recherche. Nous avons sensibilisé les élèves au fait que ces questions devaient être pertinentes et du type ouvert. Ensuite, nous avons vérifié avec les coéquipiers la pertinence et la qualité de leurs questions au moyen de questions ciblées, effectuant ainsi une évaluation formative de leur travail. Leur rôle d'enquêteur leur a permis de développer des compétences en ce qui concerne le repérage, le tri et la sélection de l'information lors de l'utilisation des différents outils de recherche : livres, encyclopédies, table des matières, CD-ROM, Internet, cartes du monde (récentes et anciennes).
À la suite de la collecte des données, nous avons soutenu les élèves dans l'organisation et le tri de l'information pour vérifier la justesse des données et leur lien avec les questions de recherche de départ. Certaines questions sont restées sans réponse, malgré tous les efforts fournis, mais des points d'enrichissement et des découvertes intéressantes ont été ajoutés à l'abondante récolte. Nous avons constaté, à cette étape, que le jumelage d'élèves ayant un écart d'âge important (7 ans et 11 ans) s'était avéré fort profitable pour chacun. En effet, les plus grands, se sentant plus responsables, avaient beaucoup d'assurance et aidaient au développement des méthodes de recherche des plus jeunes qui, pour leur part, n'hésitaient pas à demander des explications aux plus âgés pour mieux comprendre ce qui était lu, ce qui favorisait chez les élèves de sixième année la formulation dans leurs propres mots de ce



qu'ils avaient retenu. Ils sont donc obligatoirement passés de la lecture « décodage » à la compréhension de l'information sélectionnée.

Après de nombreuses périodes consacrées à la collecte et à l'organisation des données, une rencontre plénière a été organisée pour mettre en commun les découvertes de chacun. Un problème s'est posé de lui-même : comment communiquer toutes ses connaissances fraîchement acquises?

Une foule d'idées ont jailli afin que les élèves puissent transmettre leurs connaissances autrement qu'au moyen d'une recherche écrite « classique » : faire des affiches, un livre, des maquettes, des costumes, des personnages grandeur nature, un film, une dégustation de mets traditionnels, un récit des légendes anciennes, un cours d'alphabet et de calcul datant de l'Antiquité… Que d'idées! Qu'à cela ne tienne, nous allions faire tout cela, mais chacun selon ses champs d'intérêt et la teneur de ses découvertes. L'étape de la réalisation s'est alors mise en branle avec l'énergie de ceux qui ignorent ce dans quoi ils s'engagent. De la terre, de la paille, des boîtes de céréales, des boîtes de conserve, du tissu, de la gouache, des rouleaux de papier hygiénique, d'essuie-tout, du papier de construction, des branches d'arbres, des draps, du maquillage, des contenants d'eau de Javel et de nombreux bâtonnets de colle chaude ont été mis à profit lors de cette étape de communication des apprentissages. Une fois ces pièces de « musée » terminées, il fallait créer une voie de communication. Une exposition! C'est donc le cœur battant que les 104 élèves, aidés de leurs quatre promotrices, ont envahi, l'espace d'un après-midi, la cafétéria de l'école Sainte-Marie. Les parents y avaient été conviés, de même que tous les élèves de l'école et les membres du personnel. En 20 minutes, les tables étaient déplacées, les maquillages, costumes et coiffures réalisés et les affiches et maquettes installées. Il ne manquait plus que les visiteurs, qui ont été accueillis avec fierté par tout ce beau monde! Les différents exposants répondaient aux questions, expliquaient leur démarche, la façon de réaliser leur maquette et communiquaient leurs découvertes avec un évident plaisir.

Au lendemain de l'exposition, chacun a pu exprimer sa fierté ou ses petites déceptions. Nous avons donc profité de cette étape pour faire le bilan des apprentissages. Nous avons certes fait le tour brièvement des connaissances acquises, mais ce qui étonne, c'est l'importance accordée par les élèves aux compétences dites *transversales*. Ainsi, une élève de deuxième année, qui a toujours eu extrêmement de difficulté à communiquer oralement, nous a dit que ce qu'elle avait le plus aimé c'était d'« avoir moins peur de parler devant les visiteurs lors de l'exposition », cette situation d'expression orale étant moins stressante qu'une communication orale devant les autres élèves de sa classe. Elle attribuait aussi ce gain en assurance à la durée de l'exercice (l'exposition s'est tenue pendant un après-midi complet!). Un retour sur les découvertes anticipées lors du lancement nous a permis de constater l'ampleur et la richesse d'un projet de cette envergure.

Une telle discussion s'est avérée riche, valorisante et très constructive pour les projets à venir, mais ce n'était pas suffisant… il nous fallait des traces écrites.

À différents moments lors du projet, certaines d'entre nous ont proposé une grille d'autoévaluation à chaque élève afin de lui permettre de se questionner sur ses stratégies et démarches intellectuelles (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, exploiter les technologies de l'information et de la communication) et ses attitudes devant la tâche à accomplir (mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces) ou encore dans ses interrelations (structurer son identité, coopérer, communiquer de façon appropriée). Ces grilles ont été intégrées au portfolio de l'élève.

Enfin, à la suite de l'exposition et de la discussion en groupe, trois compétences transversales (structurer son identité, coopérer, communiquer de façon appropriée) ont fait l'objet d'une autoévaluation et d'une coévaluation, c'est-à-dire que tous les membres de l'équipe ont évalué ensemble, de façon constructive, chacun des coéquipiers en faisant ressortir ses forces et les défis qu'il doit relever. Il faut voir ces évaluations comme un outil permettant à l'élève de s'adapter et de s'améliorer et non comme un moyen de tracer un portrait « négatif » de lui-même, ce que nous avons bien sûr précisé aux élèves avant la tenue de la coévaluation.

L'analyse des résultats obtenus à la suite de la coévaluation fait état des difficultés liées à la différence d'âge considérable entre les coéquipiers. Les plus jeunes ont soulevé que les grands, lors de la coévaluation, étaient plus sévères envers les élèves de deuxième année qu'envers ceux de sixième. En effet, ces derniers hésitaient à faire des commentaires « négatifs » à leur partenaire du même âge, mais étaient très critiques à l'égard des plus jeunes.

Les plus grands, quant à eux, ont soulevé des difficultés dans la répartition des tâches. Ils ont constaté que cette dernière ne pouvait être égale entre tous, que les petits avaient moins d'expérience et qu'ils avaient besoin d'assistance dans leurs tâches, mais que, s'ils étaient sensibilisés à ces différences, la recherche pouvait se réaliser harmonieusement. Ils ont donc dû apprendre à déléguer. Leur rôle d'accompagnateur (*coach*) a été pour eux des plus valorisants et les petits, lorsque leur tâche était clairement définie, ressentaient une réelle fierté à l'exécuter avec succès.

Les présentations de chacun ont suscité de nouveaux questionnements chez les élèves; après cette expérience, plusieurs « chercheurs » ont décidé de poursuivre les découvertes. Ainsi, lorsqu'ils sont allés à la bibliothèque, la semaine suivante, de nombreux élèves empruntaient de nouveau des livres pour continuer la recherche entamée et ainsi connaître un peu mieux les autres sociétés et civilisations anciennes…

À la lumière de cette expérience, nous réalisons l'ampleur et la richesse du développement des compétences lorsque l'élève est pleinement engagé dans la démarche. Pour nous, enseignantes, la prise de conscience majeure a été l'acceptation de l'inconnu. Ne pas savoir à l'avance de quoi aura l'air le produit final, ne pas connaître ni maîtriser à fond les données que les élèves auront à traiter, et surtout reconnaître que nous apprenons au rythme de ces derniers, tout en favorisant leur motivation et en les soutenant dans la qualité de leur travail, cela nous a semblé être **le** défi à relever : apprendre à ne pas tout contrôler, à ne pas tout prévoir… apprendre à **découvrir**!

Pour plus de précisions on peut écrire à l'adresse suivante : micheline.lavoie@csp.qc.ca

M^mes^ France Dubé et Micheline Lavoie sont enseignantes à l'école Sainte-Marie de Chambly de la Commission scolaire des Patriotes.

Quand le théâtre anglais débarque

À La Malbaie, le 25 avril 2003, 19 heures : la représentation d'une pièce de théâtre interprétée par des élèves de cinquième secondaire du cours à option « English Theater » va bientôt commencer. On y joue *An Adaptation of Notre-Dame-de-Paris and The Hunchback of Notre-Dame*. La salle est pleine : parents, amis, enseignantes et enseignants de l'école attendent fébrilement que le spectacle commence. Il y a même le directeur général de la Commission scolaire de Charlevoix qui, avec quelques collègues, assiste une seconde fois à la représentation, pour le plaisir, tout simplement!

Les lumières s'éteignent, le rideau se lève. Durant plus de deux heures, les jeunes comédiens charment leur auditoire, et ce, exclusivement en anglais, dans un spectacle où se mêlent dialogues, chants et danses. Dans la salle, on entend quelques chuchotements discrets. Beaucoup de spectateurs ont besoin d'une traduction simultanée parce qu'à La Malbaie, pour une partie importante de la population locale, l'anglais, c'est véritablement une langue étrangère! Malgré les nombreux vacanciers américains et canadiens anglais qui envahissaient le coin chaque été au début du siècle et bien qu'une partie importante de la population locale ait eu l'habitude de travailler durant toute la saison estivale chez ces riches patrons, les échanges culturels n'existaient pas entre ces « deux solitudes », à part quelques exceptions.

Alors pourquoi présenter aujourd'hui, à une population unilingue francophone, une pièce de théâtre dans la langue de Shakespeare? Parce que « le monde et les temps changent »! De nos jours, l'économie de la région dépend en très grande partie du tourisme. Ces touristes viennent de partout : de l'Europe, de l'Asie, de l'Amérique du Nord. Dans la plupart des cas, pour communiquer, on emploie l'anglais. Afin de profiter de l'apport économique de ces nombreux visiteurs, les gens du pays doivent donc offrir des services bilingues. Le casino, les grands hôtels, les musées et tous les services touristiques exigent d'ailleurs le bilinguisme de la part de leur personnel. Si la population locale veut profiter des postes offerts dans la région et améliorer sa situation économique, elle n'a plus le choix!

Vers le milieu des années 90, à l'école secondaire du Plateau qui reçoit la population de La Malbaie et des alentours, on constate que trop d'élèves n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires (DES) et que l'une des causes est l'échec du cours d'anglais. De plus, les membres de la direction de l'école savent alors pertinemment que, dans la région, comme nous le mentionnions plus haut, pour obtenir un poste lucratif, la connaissance de l'anglais est indispensable. Comme on souhaite que les jeunes de la région accèdent à ces postes, il faut trouver des moyens pour les aider à y parvenir.

M. Gilles Tremblay, directeur de l'école secondaire du Plateau de la Commission scolaire de Charlevoix, et son équipe de direction décident donc de trouver des moyens pour augmenter le pourcentage d'élèves diplômés qui sortent de leur école et, du même coup, pour aider ces jeunes à trouver un emploi dans leur région à la fin de leurs études secondaires ou leur permettre de poursuivre leurs études au collégial.

Parallèlement, M[me] Josée Simard, enseignante d'anglais, langue seconde, en cinquième secondaire de la même école, est aussi préoccupée par les difficultés des jeunes. Elle constate leur manque d'intérêt, particulièrement lorsqu'on les place dans un contexte traditionnel d'apprentissage. C'est alors qu'elle décide d'organiser des sous-groupes de travail dans chacune de ses classes, quelques heures par semaine, pour permettre à tous les élèves de progresser le mieux possible. C'est ainsi que commence le projet *soap opera*. Il y a maintenant six ans qu'il existe et des élèves commencent à croire qu'ils peuvent peut-être réussir.

Le *soap opera* est en fait une production d'une équipe de trois à cinq élèves présentée sur vidéo à une classe. Chaque membre de l'équipe, sur cette vidéo, doit s'exprimer près de quatre minutes. Les sujets abordés touchent, la plupart du temps, les activités de la vie courante : et ils sont choisis par chacun des sous-groupes et approuvés par l'enseignante. La production se fait en classe et à l'extérieur de l'école. En classe, on peut y consacrer jusqu'à la moitié de chaque heure de cours. Ce temps est cependant flexible. En effet, l'enseignante évalue, dès le départ, la durée du projet durant l'année scolaire (trois semaines, deux mois, deux étapes de bulletin, etc.) et le temps à y consacrer en classe durant chaque heure de cours en tenant compte des besoins des élèves et de leurs champs d'intérêt. Aujourd'hui, grâce à ses expériences antérieures, la durée du projet et le moment de l'année où il a lieu sont clairement définis dans sa planification annuelle.

À peine a-t-on mis en place cette façon de travailler avec les élèves que les résultats de ces derniers aux examens officiels s'améliorent. Encouragée par ces progrès et par l'intérêt manifeste des élèves à l'idée de travailler selon la pédagogie par projets, M[me] Simard greffe d'autres projets au *soap opera* afin que toute l'année durant ses élèves

soient sollicités par des activités signifiantes.

L'enseignante d'anglais de quatrième secondaire, épaulée par M[me] Simard, s'est engagée, à son tour, dans la pédagogie par projets depuis quelques années et elle a obtenu les mêmes résultats positifs.

Josée Simard est une enseignante pleine de ressources qui n'aime pas s'asseoir sur ses lauriers. Au début de l'année scolaire 2000-2001, elle se rend compte qu'un certain nombre d'élèves de ses groupes pourraient se permettre de prendre part à un projet de plus grande envergure. C'est alors que, compte tenu de sa formation en musique et du plaisir qu'elle éprouve à se rapprocher de ce domaine, elle entrevoit la possibilité de monter une comédie musicale anglophone. Elle fait part de son projet au

directeur, M. Gilles Tremblay. Cette demande signifie qu'il faut réaménager les groupes d'anglais de cinquième secondaire de telle sorte que les plus habiles qui le désirent puissent faire l'expérience de monter la comédie musicale *Grease* tout en poursuivant, de façon accélérée, l'atteinte des objectifs obligatoires du programme d'anglais 524. M. Tremblay, préoccupé par la réussite des élèves et le développement de leur sentiment d'appartenance à l'école, acquiesce à la demande, heureux d'aider à favoriser un contexte signifiant d'apprentissage. Cette année-là, 33 élèves de cinquième secondaire travaillent sans compter pour réussir leur cours d'anglais et performer dans la comédie musicale. C'est réussi!

Bien plus! D'autres enseignants et d'autres élèves ont participé au projet : à la technique, aux décors, à la musique. La famille s'agrandit! L'esprit de famille prend corps tout doucement.

Cependant, l'évaluation du dossier, à la fin de l'année, permet de constater que l'ajout du théâtre au cours de base d'anglais, langue seconde, rend la tâche presque titanesque.

L'année 2001-2002 sera donc un temps d'adaptation et de réflexion. C'est à ce moment-là que le directeur de l'école propose à M^me^ Simard de penser à la possibilité de créer un cours à option de théâtre en anglais. Celle-ci accepte le mandat avec empressement et, en septembre 2002, ce cours est proposé aux élèves de cinquième secondaire. Au total, 27 élèves enthousiastes s'y inscrivent. Malheureusement, à cause de conflits d'horaires, 5 doivent abandonner le cours.

La première année est riche en expériences de toutes sortes. Les comédiennes et les comédiens ont fait des progrès en anglais. Ils ont aussi développé leur confiance en eux et compris le sens de l'effort. Cela a été également l'occasion d'expérimenter une réelle collaboration et de comprendre l'importance de la solidarité. Cette dernière, les comédiens ne l'ont pas vécue qu'entre eux mais avec tous ceux, jeunes et adultes, qui ont travaillé à faire du spectacle un succès, que ce soit à la technique, aux décors, à la musique, aux costumes ou ailleurs.

L'enseignante responsable du dossier est sastisfaite du résultat, tout en reconnaissant qu'un tel cours demande une somme importante d'énergie. Le soutien et l'encouragement des membres de la direction de l'école ont contribué à rendre l'expérience positive. Les élèves ont progressé dans leurs apprentissages. Quelques collègues et des élèves non inscrits au cours à option « English Theater » ont collaboré avec le groupe de façon merveilleuse. Les jeunes qui travaillaient à la technique ont pu bénéficier du soutien d'un enseignant dévoué et de l'expertise inestimable du technicien de scène du Domaine Forget, situé à Saint-Irénée, à quelques kilomètres de l'école (le Domaine Forget est un camp musical renommé qui possède une merveilleuse salle de concert). Des gens de la communauté ont contribué à rendre l'événement possible en participant à la confection des costumes et en assurant leur collaboration à la musique. Et puis, il y a eu la réponse du public qui est venu nombreux et intéressé, assister aux cinq représentations!

Déjà M^me^ Simard pense à l'an prochain. Consciente de l'énergie physique et mentale que demande le théâtre, elle aimerait que son collègue d'éducation physique crée un cours sur mesure pour les élèves du cours à option de théâtre afin que ces derniers puissent donner le meilleur d'eux-mêmes à l'école. Le collègue en question réfléchit. Voilà un dossier en perpétuelle évolution!

Les initiatives prises quant à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, à l'école secondaire du Plateau s'inscrivent bien sûr dans l'esprit de la réforme du ministère de l'Éducation. Les activités proposées favorisent la motivation et le rendement scolaire des élèves. Notamment, le contexte d'apprentissage permet à ces derniers de s'adapter à des situations diverses et multiples qui les mettent au défi de dépasser leurs connaissances.

Les stratégies utilisées par les jeunes pour réaliser leurs projets (information, prise de décision, planification) concernent directement le DGF suivant : « Orientation et entrepreneuriat » du Programme de formation. De plus, en se penchant sur les principes, les règles et les stratégies du travail d'équipe (on ne peut en effet réussir ces projets sans consensus ni compromis), les jeunes exploitent en profondeur l'axe de développement « Engagement, coopération et solidarité » du DGF suivant : « Vivre-ensemble et citoyenneté ».

Les acteurs de l'école ont aussi placé chaque élève dans des situations d'apprentissage variées. Comme le précise le document de travail du *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*[1] :

> « Les expériences vécues par l'élève en contexte scolaire, qu'elles soient liées à ses apprentissages disciplinaires ou plus largement associées aux relations avec ses pairs et avec le milieu de vie que représente l'école, contribuent à la structuration de son identité. Doublées d'une intention éducative affirmée, elles deviennent l'occasion de mettre à profit ses ressources, ses talents tout en lui faisant découvrir ses forces et ses limites. La possibilité pour l'élève d'exprimer ses opinions, de faire des choix, d'apprendre à les justifier et à en évaluer les conséquences l'aide à développer son autonomie. »

Ce sont là quelques données observables des conséquences des interventions pédagogiques privilégiées par un petit groupe d'enseignantes et d'enseignants de l'école secondaire du Plateau à La Malbaie.

Au Québec, comme presque partout en Occident, on se préoccupe d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Chaque milieu doit tenir compte des différences sur les plans socioculturel, cognitif et socioaffectif des jeunes qui lui sont confiés. Il lui appartient de repérer ces différences pour définir ensuite le contexte et les stratégies de formation à privilégier pour donner à chaque élève les balises nécessaires à sa réussite. L'école doit aussi connaître les forces et les faiblesses des personnes-ressources qui agissent auprès des élèves afin de les soutenir dans leurs interventions et de hiérarchiser les gestes à poser.

À l'école secondaire du Plateau, pour favoriser la réussite en anglais, langue seconde, on a misé sur la créativité, l'énergie, les champs d'intérêt variés (anglais, théâtre, musique) et sur le dynamisme d'une enseignante travaillant auprès de tous les élèves de cinquième secondaire, que l'on a encouragée à aller au bout d'elle-même. Parce que cette personne est compétente dans son domaine, passionnée par le théâtre et exigeante pour elle-même ainsi que pour ceux et celles qui lui sont confiés, son impact a été positif auprès des jeunes. Elle a su leur offrir des défis à leur mesure en leur donnant la possibilité d'un parcours scolaire correspondant à leurs champs d'intérêt.

De plus, le cours à option de théâtre a amené des formes de collaboration qui ont favorisé des échanges et des rapprochements entre des collègues de l'école.

Chaque école est unique. À chacune la responsabilité de bien se connaître pour trouver la clé de la réussite des jeunes et des adultes!

M^me^ Jacqueline Gervais est consultante en éducation.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*, 1^er^ cycle, document de travail aux fins de validation, 2002, p. 6.

Au fil des ans, l'école secondaire Louis-Jacques-Casault a développé une nouvelle passion : une pédagogie par l'image. Cette nouvelle approche a surtout été appliquée dans les cours d'art dramatique et vise principalement les élèves de la deuxième à la cinquième secondaire.

Revenons dix ans en arrière. En art dramatique, le caméscope était l'instrument idéal pour se voir et donc pour se corriger (mime, interprétation, improvisation, etc.). Peu à peu, le goût de construire un scénario et de le réaliser s'est imposé, mais on a alors fait face aux problèmes techniques de la production. Il fallait alors, pour faire le montage, utiliser deux vidéos. Inutile de vous dire que les résultats étaient décevants. C'est alors qu'arrivèrent les ordinateurs en multimédia[1] et qu'apparurent des logiciels tels que Video Waves 5 qui étaient particulièrement utiles dans ce domaine. Ces instruments se sont avérés plus faciles à maîtriser que nous ne le pensions et nous ont permis de réaliser rapidement nos rêves les plus fous.

Depuis maintenant quatre ans, l'école secondaire Louis-Jacques-Casault s'est lancée à la conquête de la pédagogie par l'image et toute cette aventure donne des résultats qui étaient imprévisibles au départ. Soulignons d'abord la qualité des productions, car les élèves d'art dramatique réalisent de courtes vidéos qui les surprennent eux-mêmes et qui les amènent à s'impliquer intensément dans leurs projets. L'intérêt qu'elles suscitent, aussi, car la ténacité et la performance que les élèves démontrent étonnent même les responsables du programme! Pour mener leur projet à bonne fin, il n'est pas rare de voir des élèves travailler à leur local le midi, le soir, voire même pendant les journées pédagogiques; la production d'un film, loin d'être une corvée, devient alors une passion.

Enfin, on constate l'efficacité de la démarche, car la réalisation de vidéos amène les jeunes à utiliser et à intégrer plusieurs savoirs dans différents domaines.

De façon plus précise, les élèves regroupés en équipe doivent créer un scénario, le filmer, le monter, en faire la publicité et le présenter. Selon le niveau d'apprentissage où se situent les élèves, toutes les formes d'expression y passent, de la petite vidéo informative au film d'art, du reportage au film publicitaire, de la dramatique à la vidéo satirique ou documentaire[2]. Quant à la préparation pédagogique, il faut s'entendre sur un langage (connaissance des plans, des mouvements, des angles), puis développer la capacité des jeunes à utiliser ce langage dans l'écriture du scénario, de même que dans le rôle de critique de films. Vient alors le moment d'apprendre à travailler avec un caméscope et avec l'ordinateur.

Bien entendu, il faut disposer d'un équipement adéquat et démontrer une grande confiance envers les élèves. Actuellement, pour une centaine d'élèves, nous avons deux ordinateurs et trois caméras. Il faut donc exiger un scénario détaillé[3], prévoir des règles de fonctionnement et s'imposer une planification rigoureuse. Pour confier un caméscope à un jeune de deuxième ou de troisième secondaire ou pour prêter un tel appareil à un groupe de jeunes de cinquième secondaire pendant toute une fin de semaine, il faut leur faire confiance. Les élèves apprécient cette marque de confiance et cela fait partie intégrante de leur formation et de leur responsabilisation.

Contrairement à ce que l'on peut croire de prime abord, l'utilisation d'un logiciel de montage est relativement facile. En une vingtaine de minutes, vous pouvez aisément comprendre les rudiments du logiciel *VIDEO WAVES 5*. La réalisation d'un court film (une publicité, par exemple) aide à maîtriser le matériel, stimule la passion et pousse plusieurs jeunes à mettre à l'épreuve leur talent et à réaliser des montages remarquables.

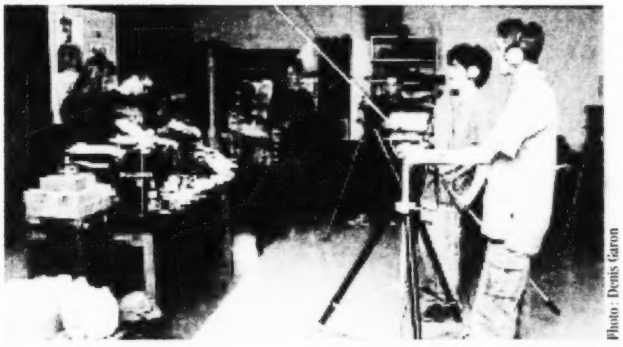


Photo : Denis Garon

La pédagogie de la coopération s'avère omniprésente dans toute cette démarche : les jeunes apprennent à travailler en équipe, à se partager les tâches, à s'astreindre à des exigences de scénarios ou d'images et à respecter des échéances précises. La même note est attribuée à chaque membre de l'équipe, sauf si l'un des membres ne répond pas aux attentes du groupe. Une évaluation du travail en équipe permet de corriger les injustices.

Malgré le fait qu'on nous répétait *ad nauseam* que nos jeunes faisaient partie de la civilisation de l'image, notre pédagogie utilisait peu l'image, ne la démythifiait pas et se l'appropriait encore moins. Grâce à cette nouvelle approche multimédia, les élèves deviennent plus critiques, moins naïfs face aux effets techniques des productions et prennent conscience du travail énorme qui se cache derrière chaque réalisation; en cela, cette démarche met bien en évidence le but du cours d'art dramatique, qui veut stimuler la création et développer chez le jeune sa capacité de communication.

Une production demande environ dix à dix-huit heures de travail (sujet, scénario, film, montage, publicité et présentation) et une dizaine de périodes y sont dédiées. Généralement, le groupe consacre de cinq à dix heures à sa production en dehors des cours. Pour être efficace, une vidéo ne doit pas dépasser cinq minutes. Enfin, la réalisation de ces projets fait appel à plusieurs facettes d'une démarche en art dramatique : interprétation, mime, musique, écriture, etc.

L'effet positif de la réalisation d'une vidéo ne se limite pas aux seuls cours d'art dramatique. La pédagogie par projets trouve ici un moyen de développement intéressant : rapports de laboratoire sur vidéo, exposés d'anglais, de science ou de français, etc. De plus, la création d'une vidéo se marie bien avec l'enseignement par projets touchant plusieurs matières, car cela devient facile à planifier et, ce qui n'est pas à négliger, simple à corriger.

Ajoutons à tout cela que l'achat du matériel nécessaire (magnétoscope, caméras) a permis à notre école de s'initier à une stratégie de multimédia en art. Le Théâtre du Petit Plateau (TPP) (activité parascolaire) utilise ce multimédia dans l'une de ses deux pièces annuelles. En 2000-2001, lors de la création du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, le TPP a intégré des séquences vidéo, des ombres chinoises, du mime, de la musique, de l'animation par ordinateur et des images projetées par ordinateur. Une brigade en multimédia (activité parascolaire) s'implique activement dans ces productions. En 2001-2002, la création du *Cri du Miroir* a entraîné

la production d'une dizaine de petits films et d'un diaporama[4].

Après toutes ces expériences, on ne s'étonnera pas que plusieurs de nos jeunes rêvent de s'inscrire dans des écoles de multimédia. Dans une région où les facilités de développer une orientation en multimédia sont plutôt rares, son utilisation en art dramatique et en théâtre devient déterminante.

Les nouvelles techniques et la collaboration de groupes tel l'ŒIL Cinéma[5] nous permettent de penser maintenant à une pédagogie de l'image qui se réfère au vécu des jeunes. S'il est vrai que les élèves évoluent à partir de ce qu'ils savent, l'image est de loin la forme de langage qu'ils connaissent le mieux. L'apprentissage par l'image devient alors une façon exceptionnelle pour eux de mieux comprendre cette forme de langage et les abus que l'on peut en faire.

M. Noël Delisle est enseignant d'art dramatique à l'école secondaire Louis-Jacques-Casault de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud.

1. Pour produire une vidéo, il faut : un ordinateur d'au moins 800 mhz; une mémoire de 256 meg; un disque dur de 40 gig 7 200 rpm; un écran d'au moins 17 pouces; une carte de capture.
2. Quelques exemples : Faire une publicité, parler de l'une des ses passions et la montrer (2e secondaire), produire une vidéo sur son coin de pays et son école pour un ami français (3e secondaire), réaliser un petit film à partir d'un mot, d'une expression ou d'une musique (4e secondaire), intégrer une vidéo dans la création d'une courte pièce, jeter un regard ironique sur notre milieu (5e secondaire).
3. Un contrôle sévère du scénario permet d'économiser du temps, d'empêcher les élèves de tenter l'impossible, d'éviter les clichés et donne l'occasion de conseiller les jeunes et surtout d'améliorer la qualité cinématographique. Un bon scénario comprend le texte ainsi que les indications relatives au décor, aux plans de caméra et à ses mouvements et ses angles et à l'enchaînement des plans.
4. Le TPP a remporté le premier prix du concours Michel-Tremblay.
5. L'ŒIL Cinéma est un programme dirigé par le ministère de la Culture et des Communications et par le ministère de l'Éducation, qui vise à développer des outils pédagogiques à partir d'œuvres et de techniques cinématographiques.

LETTRE À MES ÉTUDIANTES

Au cours de ma carrière comme enseignante à la maternelle, j'ai eu le bonheur et le privilège d'être témoin de nombreux moments que je qualifiais de magiques. Vous savez, ces moments où l'on peut voir les yeux des enfants s'illuminer, où on peut lire sur leur visage l'émerveillement de la découverte et où l'on peut sentir le plaisir qu'ils manifestent lorsqu'ils réalisent des apprentissages signifiants. Ces moments où l'on se dit : « *Voilà pourquoi, je suis enseignante*! » Quel plaisir, aussi, de pouvoir traverser le corridor et partager ces moments avec un ou une collègue afin d'en savourer toutes les retombées, tant du point de vue pédagogique que du point de vue de l'apprentissage.

Depuis, ma carrière a pris un virage qui m'amène maintenant à travailler avec des enseignants et enseignantes en formation continue dans les différentes commissions scolaires au Québec ainsi qu'avec des étudiants et étudiantes à la formation initiale à l'université.

J'aimerais partager avec mes collègues du Département d'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) une expérience que j'ai vécue à titre de chargée du cours *Initiation à la pratique à l'éducation préscolaire*. Ce cours est offert aux étudiants et étudiantes au programme d'enseignement à l'éducation préscolaire et au primaire, à la cinquième session de leur cheminement universitaire. Les travaux à réaliser pendant ce cours comprenaient, entre autres, l'élaboration d'un projet ainsi que la réalisation d'un portfolio en rapport avec les apprentissages effectués tout au long du cours. De plus, une analyse réflexive les invitait à porter un regard sur le processus vécu durant les travaux individuels ou en équipe ainsi que lors des présentations en classe.

Comme, à l'université, les corridors ne se traversent pas aussi facilement que dans une école, c'est donc par le biais du courriel que j'ai voulu partager avec mes étudiantes ma réflexion pédagogique.

Voici comment je terminais une histoire lorsque j'enseignais à la maternelle. Je vous ai beaucoup parlé des moments magiques que j'ai vécus avec mes élèves relativement à leur processus d'apprentissage. Aujourd'hui, j'aimerais vous faire part du regard métacognitif que je porte sur le trimestre qui vient de se terminer et partager avec vous les bons moments vécus à titre de professeure, de guide et d'accompagnatrice.

Lorsqu'on m'a proposé de donner les deux cours intensifs d'enseignement à l'éducation préscolaire, j'ai beaucoup réfléchi. Finalement, j'y ai vu un défi à relever. De plus, je me suis offert un *cours extrême* (pour faire l'analogie avec *sport extrême*...). J'ai couru tout un risque!

Ce risque était de vous faire vivre un projet à l'éducation préscolaire en le planifiant à partir des besoins et des champs d'intérêt des enfants. « Du jamais vu à l'université! », m'avez-vous dit. Alors que vous aviez l'habitude de planifier à partir d'un contenu notionnel, d'un matériel pédagogique, je vous demandais maintenant de planifier à partir des enfants de 5 et 6 ans, de leurs besoins de connaître et de leurs champs d'intérêt en rapport avec leur réalité.

Que de déséquilibres et de conflits cognitifs avez-vous éprouvés! Pas à pas, je vous ai accompagnées, guidées et soutenues dans ce processus. Dans un contexte signifiant, vous avez mobilisé vos savoirs, vos connaissances, vos habiletés. Vous avez mis en place des démarches et utilisé des stratégies. Vous vous êtes approprié les compétences et la nature transdisciplinaire du programme du préscolaire. Vous avez pris conscience que l'évaluation s'effectuait tout au long des trois temps de l'apprentissage. Lors de la présentation du projet, vous avez été en mesure de nous raconter votre « chemin parcouru » et vous avez constaté que le processus était plus important que le produit fini. Vous avez compris tout le sens de la motivation dans l'apprentissage et du qualificatif *signifiant* lorsque l'on parle du contexte de réalisation. Mais surtout, vous avez appris à poser les bonnes questions pour permettre aux enfants de trouver eux-mêmes les réponses aux questions qu'ils se posent.

Le travail d'élaboration et de présentation de votre portfolio vous a permis de nommer vos apprentissages et de faire des liens entre la théorie et la pratique ainsi qu'avec plusieurs cours que vous avez suivis depuis le début de votre cheminement dans le développement de vos compétences professionnelles. En répondant au questionnaire que je vous proposais, vous avez posé un regard métacognitif sur l'ensemble du processus qui vous a menées à effectuer des apprentissages.

Dans un souci de cohérence avec le discours que je tenais relativement au programme d'éducation préscolaire et aux principes de la réforme en matière d'évaluation, j'ai aussi couru un risque. J'ai fait l'évaluation pédagogique de vos apprentissages en tenant compte des fonctions suivantes : aide à l'apprentissage et reconnaissance de vos compétences. Ainsi, cette façon de voir l'évaluation a eu pour effet

de me permettre d'intervenir afin de vous soutenir dans l'acquisition de connaissances et dans le développement de vos compétences. J'ai observé vos attitudes, vos comportements, vos démarches, vos stratégies ainsi que vos réalisations. Je suis convaincue que vous avez fait là des apprentissages qu'aucun examen ou test ne pourra mesurer. Des apprentissages signifiants, qui peuvent être réinvestis dans la pratique lors de vos stages, comme plusieurs d'entre vous l'avez si bien dit.

Tout comme vous qui me l'avez souvent répété, je suis consciente que le milieu n'est pas nécessairement rendu aussi loin. Vous êtes la relève. Vous serez celles qui permettront aux enfants d'être actifs dans leurs apprentissages, qui connaîtront bien le Programme de formation de l'école québécoise, qui sauront planifier à partir des besoins et des champs d'intérêt des enfants et qui sauront évaluer dans un souci d'aide à l'apprentissage. Vous êtes les agentes de changement de demain.

Comme lorsqu'on termine la lecture d'un bon livre, j'aurais voulu ralentir les derniers cours (j'ai presque réussi avec le groupe A!!!). Refermer un livre passionnant, c'est un peu comme perdre un ami, des amies, en ce qui me concerne. Je remercie chacune d'entre vous pour votre engagement et la grande confiance que vous m'avez manifestée tout au long des cours. Je vous souhaite de faire un excellent stage et d'avoir le bonheur de vivre des moments aussi magiques que ceux que nous avons partagés ensemble. Faites-vous confiance!

Cui cui cui…mon histoire est finie!

Christiane

P.S. : Je serai celle qui applaudira le plus fort lors de la collation des grades!

M^me^ Christiane Bourdages Simpson est chargée de cours au Département d'éducation de l'Université du Québec en Outaouais et à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Dans le troisième volet de sa recherche, Bédard nous offre le fascinant roman *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*, Comenius étant le nom latin de Jan Amos Komensky, philosophe tchèque et pasteur d'une communauté chrétienne, qui vécut de 1592 à 1670. Ce dernier fut un réformateur, un promoteur de la liberté en éducation et l'auteur d'une œuvre colossale, mais il fut confronté à de nombreux détracteurs. Il dut s'exiler seul, puis avec sa famille, traversant la Pologne, la Bohème, la Hongrie, où il fondait des écoles pour les filles et les garçons, qu'ils soient pauvres ou riches.

Selon lui, l'universalisation, l'éducation et la démocratisation constituent les fondements d'une pensée qui incitent l'homme à s'humaniser individuellement et collectivement. Il préconise l'idée que tous les hommes doivent être en cheminement vers leur propre épanouissement et participer à celui d'autrui. *« L'école doit viser l'épanouissement complet de tous jusqu'à faire de chacun un être souverain, un lieu de rayonnement, un levier de la démocratie. »*

L'éducateur a le rôle de passeur. Tout ce qui est enseigné doit être montré. La culture véritable n'est qu'un chenal entre la nature intérieure et la nature extérieure. Comenius affirme que le rôle de l'école est celui de tous les rendez-vous, le centre d'un miroir concave au cœur duquel l'univers entier vient se refléter. Le but de l'éducation consiste, selon lui, à libérer l'être, c'est-à-dire le rendre apte à développer sa propre autonomie. « Que tout soit libéré en chaque enfant, la nature dans sa totalité, l'homme en sa totalité. »

La grande découverte de Comenius, comme le raconte sa fille Elizabeth, narratrice dans le roman, touche à l'état d'enfance. « Les petits enfants vivent en état constant d'attention aux éclairs, d'où leur incroyable capacité d'apprendre, leur grande difficulté à marcher en rangs bien droits. L'enfance est la vérité de l'homme. C'est le caractère sacré de l'enfance », donc, l'art sacré de l'éducation.

L'enfance seule peut maintenir la raison raisonnable. Comenius recommande donc à sa fille Elizabeth de retrouver l'enfant en elle pour devenir une pédagogue capable de répondre aux besoins diversifiés de chacun de ses élèves. « L'école n'est rien d'autre que de l'amour concentré. » La véritable éducation est tout le contraire de l'endoctrinement.

On peut se demander comment Jan Amos Komensky avait réussi à concevoir un programme d'éducation aussi moderne et révolutionnaire pour son époque…

Dans son avant-propos, Jean Bédard nous présente Comenius comme un homme dont le projet d'une constitution mondiale réellement démocratique fut ridiculisé à son époque. Il demeura méconnu et incompris malgré l'importance de son œuvre. Ordonné pasteur en 1616, il plaida contre l'inégalité sociale et politique et proposa alors l'égalité de tous les hommes par l'éducation.

Quelque temps plus tard, il rédigea un chef-d'œuvre de la littérature tchèque, *Le labyrinthe du monde et le paradis du cœur*, de même que l'*École de l'enfance*.

Comenius préconisa la réforme de l'éducation en vue d'une réforme de l'humanité. Sa démarche devait mener à la sagesse universelle, appelée pansophie, par le rassemblement d'une vision globale de la vérité dispersée dans le temps et dans l'espace.

C'est en Hongrie qu'il expérimenta la méthode « agréable et attrayante » du théâtre pédagogique. En 1654, il publia *L'École du jeu*, œuvre dans laquelle il préconisait une pédagogie de l'image et du contact avec les choses : le théâtre « école de la scène » constituait un stimulus pour les élèves, sollicitait la participation des parents et faisait la fierté de la communauté.

Parmi les œuvres rédigées par Komensky, *La Grande Didactique* fut considérée par plusieurs savants de son époque comme le « Discours de la méthode » en matière de pédagogie.

L'épisode dont est tiré le roman de Jean Bédard s'étend sur une période de 22 ans, de 1648, année des traités de Westphalie, à la mort de Comenius en 1670.

C'est à travers la vie d'Élizabeth que l'on découvre le pédagogue, le chercheur et le père que fut Comenius.

Il ouvrit des salles de classe dans un château de Hongrie et désigna sa fille Elizabeth comme professeure du Vestibule, classe de premier cycle dirions-nous aujourd'hui, qui réunissait une soixantaine d'enfants

de bourgeois et de paysans, filles et garçons.

Durant sa première journée de classe, Élizabeth, se conformant aux principes formulés par son père, fait découvrir aux enfants répartis en trois cercles la lettre « o », au moyen de chants, de cailloux, de fleurs et de proverbes écrits sur les murs. De la lettre « o » au chiffre zéro, elle aborde la leçon de « métaphysique ». À partir du zéro, dont les enfants apprennent qu'il est un nombre vide, elle les amène à saisir le sens de concepts, démontrant ainsi que « parfois les mots ne se rapportent pas à des choses, mais seulement à des représentations de notre imagination. Pour se faire aider dans sa tâche, elle a recours à trois élèves qui sont plus avancés que les enfants de leur âge et qui l'assistent chacun auprès d'un groupe d'élèves. On ne peut enseigner sans apprendre, et apprendre, c'est faire entrer l'être en soi, a-t-elle retenu. Elle organise un conseil d'école auquel participent son père, des professeurs, des élèves et des parents d'élèves. Le redoublement de classe est interdit. Elizabeth doit trouver elle-même les « solutions pédagogiques » qui permettent à chaque enfant de réussir, en découvrant comment chacun de ses élèves apprend(on parlerait aujourd'hui de pédagogie différenciée.

Comenius venait parfois dans la classe de sa fille. Il enseignait aux élèves à l'aide d'exemples pris dans la nature et en leur posant des questions. Les jeunes acquéraient ainsi des connaissances nouvelles en s'appuyant sur leurs acquis. Ils débordaient d'enthousiasme et progressaient plus rapidement que les élèves de l'école des jésuites de Bohême. Professeurs et parents fêtaient les succès de tous les élèves.

Les nombreux revers que durent subir les membres de la famille à cause des prises de position avant-gardistes de Comenius en matière d'éducation les obligèrent à fuir d'un pays à l'autre. De la mort de sa mère au début du roman à celle de son père qui le termine, la narratrice nous fait participer à une période où les luttes religieuses entre catholiques et calvinistes furent cause de la Défenestration de Prague, qui fut à l'origine de la guerre de Trente Ans.

À travers le cheminement d'Élizabeth comme enfant, puis comme épouse et mère de cinq enfants, on participe à une époque troublée de l'histoire de la Moravie et on comprend le rôle du réformateur Comenius, celui que Michelet appela le Galilée de l'éducation.

Pour avoir su traiter ce thème avec une très grande rigueur, Jean Bédard croit sûrement lui-même à l'importance de l'éducation comme moyen de dépassement de la personne, quelle que soit l'époque, ce qui nous permet de parler de l'art sacré de l'éducation.

Pauline Langlais

1. BÉDARD, Jean, *Maître Eckart*, Paris, Stock, 1998.
Idem, *Nicolas de Cues*, Montréal, Hexagone, 2001.
Idem, *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*, Éditions JC Lattès, 2003.

Vous connaissez sans doute le jeu-questionnaire qui consiste à nommer le livre, la musique ou l'objet indispensable que vous apporteriez sur une île déserte pour vous distraire. Cette fois-ci, vous n'avez pas à vous préoccuper de trouver un trésor quelconque à apporter avec vous puisque l'île que je désire vous faire visiter, loin d'être inhabitée, loge des biologistes, des didacticiens, des gestionnaires et des membres du personnel scolaire qui possèdent des valises bien remplies de projets et de suggestions et qui viennent y « brasser de grosses affaires ». Elle a pour nom l'« île du Savoir ».

L'« île du Savoir » est en réalité un plan d'action triennal créé pour promouvoir les sciences, la technologie et l'innovation auprès des jeunes de l'île de Montréal. Cette initiative du Conseil régional de développement a été réalisée en collaboration avec la Société pour la promotion de la science et de la technologie et avec la contribution financière du gouvernement du Québec. En fait, l'« île du Savoir » a choisi de mobiliser les acteurs scolaires montréalais autour de l'éducation scientifique et technologique en sollicitant leur participation à un symposium[1] intitulé : « Pour des sciences au cœur de l'école ». Ce premier rassemblement donne l'occasion de brasser des affaires pédagogiques et culturelles, de s'informer sur les diverses possibilités d'interactions entre l'école, les diffuseurs et les producteurs de sciences et de technologies ainsi que de mettre en évidence et de développer des stratégies et des pratiques pour l'implantation d'une culture scientifique dans l'école.

Pourquoi créer une île du Savoir? D'abord, parce que les dirigeants prévoient, à court terme, une pénurie de main-d'œuvre qualifiée, pénurie susceptible de compromettre le développement économique de la société québécoise, plus particulièrement celui de la population montréalaise; ensuite, parce que beaucoup de jeunes boudent les sciences ou en ont un peu peur, tandis que le personnel scolaire se dit peu à l'aise dans l'enseignement des disciplines scientifiques. Tous, cependant, sont d'avis que les élèves auront à vivre et à travailler dans un contexte imprégné de sciences et qu'ils devront prendre des décisions personnelles relativement à l'utilisation de certaines technologies. Pour les dirigeants montréalais, il y a urgence d'agir et de faire consensus sur la nécessité d'intégrer la culture scientifique et l'enseignement des sciences à l'école primaire.

Parcourons donc ensemble cette île où, à travers des ateliers, des conférences, des expositions et des échanges, nous tenterons de connaître ce qui peut intéresser les jeunes à la « chose scientifique » et de circonscrire les besoins pressants des enseignants et des enseignantes en matière de formation.

Faisons d'abord connaissance avec Daniel Raichvarg[2], biologiste et didacticien, qui est convaincu que les jeunes auront à dialoguer avec la science, qu'ils deviennent plus tard ingénieurs ou « rien du tout ». Il est essentiel, selon lui, de vulgariser la science en multipliant, entre autres, les rencontres entre les chercheurs et les jeunes afin qu'ils échangent entre eux. Pour ce scientifique, ces moments peuvent se passer à l'école, mais il voit d'un bon œil que ces espaces de discussions naissent ailleurs, par exemple au musée, où l'art et la science s'interpellent plus souvent qu'on ne le pense.

Dans le même esprit de vulgarisation, rencontrons Marilyn Steinberg[3], de l'Agence spatiale canadienne, qui précise que, à chaque mission des Canadiens dans l'espace, un programme pédagogique est offert au personnel scolaire. Les ingénieurs et les scientifiques se font un plaisir de présenter ce programme aux jeunes et de discuter « science » avec eux. Une autre façon, selon elle, de tisser des liens entre les sciences et leurs applications.

Il est évident que les jeunes aiment rencontrer des scientifiques, mais ce n'est pas tout; encore faut-il que leurs enseignantes et leurs enseignants soient formés pour enseigner les disciplines scientifiques!

Continuons notre visite de cette île où plusieurs spécialistes témoignent d'expériences stimulantes en matière de formation. Marcel Thouin[4], professeur de didactique, décrit une recherche-action en science et technologie où le personnel scolaire s'approprie le volet des sciences et de la technologie du *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Les participants définissent les composantes et une problématique,

établissent des liens entre composantes et compétences et ils élaborent des problématiques permettant aux élèves d'aborder des savoirs essentiels. Ce modèle de développement et de perfectionnement[4] s'avère une stratégie intéressante de formation.

Un autre projet de formation se déroule au cégep François-Xavier Garneau, à Québec, où Yvon Fortin, professeur de physique, travaille avec une vingtaine d'enseignants dans le but avoué de déclencher chez eux un réel intérêt pour la science et de les rendre plus confiants en leur capacité d'enseigner cette discipline. Selon lui, la science propose sa vision du monde et fascine les jeunes pour autant qu'on leur présente de vrais objets et qu'on les amène à confronter les sources scientifiques et les méthodes de travail. Quant au personnel scolaire, Yvon Fortin lui suggère une idée séduisante pour acquérir la culture scientifique, soit la lecture. Lire, lire, lire, de tout : des livres, des essais, des revues scientifiques, afin de donner un sens et une portée à la science. Sur une île… rien de tel qu'un bon livre!

Le Centre d'excellence en éducation de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson est aussi reconnu comme une initiative d'enrichissement des programmes de formation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Le Centre favorise le mentorat et l'enseignement mutuel tant chez le personnel scolaire que chez les élèves; il fait la promotion de l'application de recherches en enseignement et forme des liens avec la communauté. L'intégration des sciences et des arts permet la collaboration de la collectivité, élément essentiel, selon Steven Colpitts, qui enseigne dans ce centre, pour assurer l'amélioration continue de l'éducation.

Et je pourrais poursuivre ainsi avec d'autres projets, d'autres idées, d'autres stratégies… mais je préfère soumettre à votre attention certaines des recommandations extraites des travaux qui ont eu lieu tout au long de ce symposium. Pour intéresser les jeunes aux sciences et rassurer les enseignants et les enseignantes sur leur capacité à rendre accessibles les sciences à leurs élèves, les spécialistes suggèrent ceci :

- Demander aux scientifiques d'être présents au monde scolaire pour le soutenir dans sa mission d'éducation et d'enseignement;
- Chercher divers lieux de formation : musées, centres scientifiques, maisons de la culture, etc.;
- Repenser le rôle des bibliothèques scolaires, municipales et universitaires et ouvrir les bibliothèques des maisons de la culture au monde scolaire;
- S'organiser en cycles d'apprentissage pour promouvoir la collaboration et amenuiser la vulnérabilité de certains devant l'enseignement des sciences.

J'espère que votre visite vous a fait découvrir que vous aventurer dans l'« île du Savoir » peut rapporter des idées nouvelles, des projets concrets, du matériel intéressant et des cartes professionnelles bien remplies. Souhaitons que cette île accueille l'an prochain un plus grand nombre encore de visiteurs enthousiastes.

Lise Lagacé

1. Ce symposium a été organisé par la Table de concertation des directeurs généraux des commissions scolaires de l'île de Montréal. Le cégep d'Ahuntsic était l'hôte de ce rassemblement qui a eu lieu les 26 et 27 mai 2003.
2. Daniel Raichvarg est professeur dans certaines universités, directeur du Centre de recherche sur la culture, les musées et la diffusion des savoirs et chef de la mission à la culture scientifique, à l'Université de Bourgogne.
3. Marilyn Steinberg est gestionnaire du Programme de sensibilisation de la jeunesse à l'Agence spatiale canadienne.
4. Marcel Thouin est professeur au Département de didactique de l'Université de Montréal.
5. Recherche-action en science et technologie pour les écoles primaires des commissions scolaires de la région de Laval-Laurentides-Lanaudière en collaboration avec le Département de didactique de l'Université de Montréal.

WWW. viepedagogique.gouv.qc.ca

Note : Le texte en lettres majuscules réfère aux sous-titres des textes déposés dans le site Internet.

Depuis bientôt vingt ans, la formation professionnelle des jeunes souffre d'un degré d'inaccessibilité qui nous place quatre fois **en deçà** de ce qui se pratique ailleurs. L'auteur suggère donc de retracer la genèse de la situation actuelle, en rappelant les grandes lignes de quatre moments clés :

- **Caractéristiques de la formation professionnelle de 1969 à 1982**

Dans le sillage du rapport Parent, la formation professionnelle a fonctionné suivant un paradigme stable et bien connu pendant une quinzaine d'années. L'article nous décrit les choix structurants de cette époque.

- **Le grand coup de barre de 1987**

Le ministre Bienvenue, puis le ministre Morin, ont reconsidéré l'ensemble de l'enseignement secondaire.

1. Un secondaire qui prend l'allure de l'ancienne 9e année
2. L'immoralité de l'orientation active
3. Le désenclavement, la lutte au caractère terminal

- **Les traits structurels de la réforme Ryan**

1. Les besoins en main-d'œuvre
2. Intégration de la formation professionnelle offerte aux jeunes et aux adultes
3. Les modules ou unités capitalisables
4. Concentration des ressources, élagage des programmes

- **Les correctifs apportés de 1995 à 1996 : une problématique économique également**

L'auteur propose des pistes de réflexion prometteuses à ses yeux.

1. Les visées de qualification initiale
2. Des chances accrues dans la vie
3. L'alliance avec la formation générale
4. Formes et rythmes appropriés pour les jeunes
5. Une modulation géographique de l'offre plus proactive
6. L'harmonisation entre le secondaire et le collégial à partir d'un nouveau deuxième cycle du secondaire.

Comment mobiliser l'ensemble de la communauté éducative qu'est l'école dans l'élaboration d'un plan de réussite? Cet article nous donne des clés pour y arriver en cernant bien la nature des résistances. Il s'ouvre sur une analyse des RÉSISTANCES PAR RAPPORT AU PLAN DE RÉUSSITE en proposant DES INDICATEURS NATIONAUX OU DES INDICATEURS SUR MESURE.

Dans une deuxième partie, les auteures nous présentent des pistes pour COMPRENDRE LE PLAN DE RÉUSSITE. Cet article se termine par un tableau-synthèse que vous pouvez télécharger dans le site de la revue. On précise bien, dans ce tableau, la démarche ainsi que les rôles respectifs des différents membres de l'école dans l'élaboration d'un plan de réussite.

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. Stéphane Lauzon, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves du Collège Marie-Clarac.**

« Est-ce que les ours scolaires vont à l'école? »

Laurence Dubé

« Quand on ne met pas de crème, le soleil nous donne des coups! »

Catherine Lapointe

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le nouveau site Internet de la revue. **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (renouvellement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	23,00 $	42,00 $
Canada (autres provinces)	21,50 $	39,00 $
Autres pays	24,00 $	45,00 $

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA